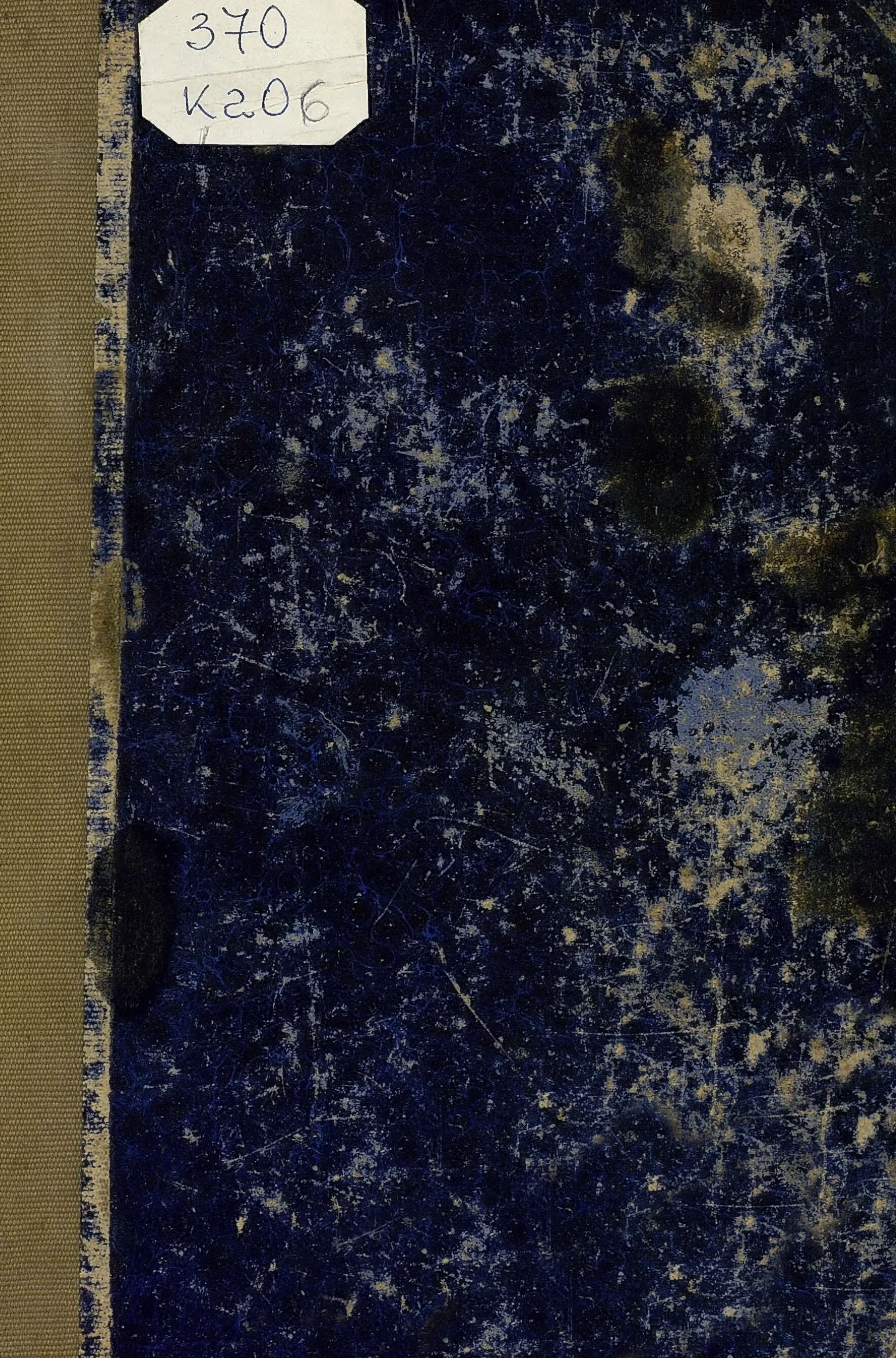
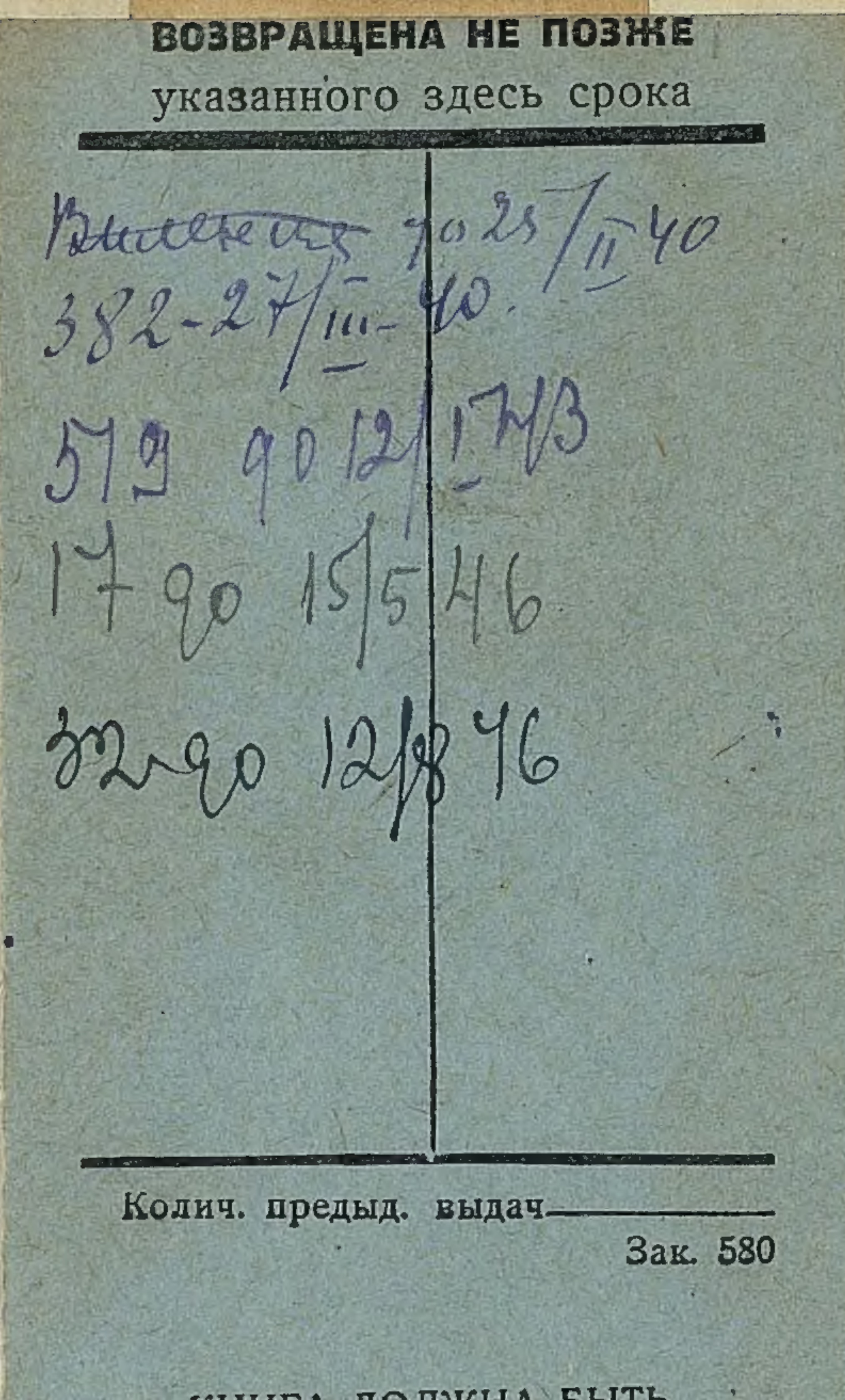
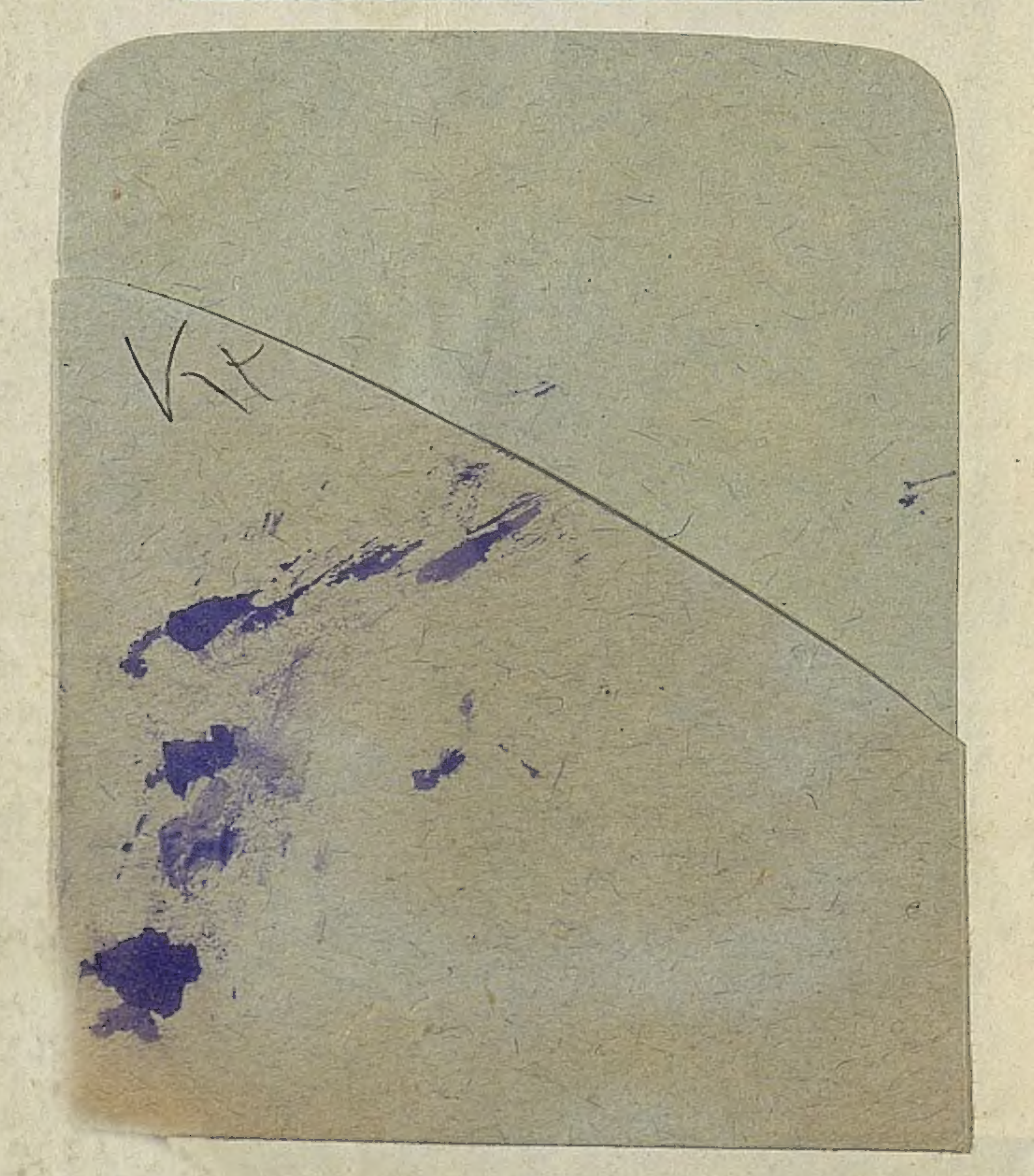

370
К206





П. Ѳ. Каптеревъ.

Исторія русской педагогіи

Изданіе О. Богдановой.
С.-Петербургъ, 7 рота, 26.



Типографія Акц. О-ва Типографскаго Дѣла
въ С.-Петербургѣ, 7 Рота, 26.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Въ первомъ изданіи настоящая работа называлась „Новая русская педагогія, ея главнѣйшіе направленія, идеи и дѣятели“. Работа обнимала развитіе русской педагогіи съ эпохи освобожденія крестьянъ и первоначально была напечатана на страницахъ журнала „Русская Школа“. Приступивъ къ пересмотру работы для второго изданія, я призналъ нужнымъ, для выясненія характера новой русской педагогіи, написать вступительныя двѣ-три главы, представивъ въ нихъ характеристику прежней русской педагогіи. Но эти вступительныя главы разрослись въ XIV главъ, вслѣдствіе чего исторія новой русской педагогіи превратилась въ „Исторію русской педагогіи“. Въ исторіи новой педагогіи прибавлены новыя главы, такъ что все сочиненіе есть на половину расширенный и исправленный первоначальный трудъ, а на половину—новый.

П. Каптеревъ.

ОБЩІЙ ХОДЪ РАЗВИТІЯ РУССКОЙ ПЕДАГОГІИ.

Обыкновенно бываетъ такъ, что когда возникаютъ вопросы объ образованіи и воспитаніи, когда начинается болѣе или менѣе серьезная педагогія, тогда уже существуютъ два могучія учрежденія: государство и церковь. Эти учрежденія завладѣваютъ воспитаніемъ, подчиняютъ его себѣ, навязываютъ ему свои задачи. Поэтому педагогія начинается періодами несамостоятельнаго бытія, періодами осуществленія извнѣ поставленныхъ ей цѣлей. Изъ такого подневольнаго существованія она старается выбиться, стать на свои ноги, развиваться по присущимъ ей законамъ, преслѣдуя свои собственныя задачи. Это стремленіе она выполняетъ при участіи общества и его дѣятелей въ разработкѣ педагогическихъ идей. Они мало по малу создаютъ науку о воспитаніи подрастающихъ поколѣній.

Намѣченные періоды въ развитіи педагогическихъ идей и учрежденій вообще въ исторіи русской педагогіи являются предъ нами въ слѣдующемъ видѣ:

періодъ первый — церковно-религіозная педагогія до Петра I-го;
періодъ второй — государственная педагогія до эпохи освобожденія крестьянъ;
періодъ третій — общественная педагогія до настоящаго времени, представляющая попытки построить самостоятельную, болѣе или менѣе, теоретическую педагогію и выдвинуть дѣятельное участіе общества въ организаціи педагогическихъ учрежденій.

Въ этомъ порядкѣ мы и представимъ развитіе русской педагогіи.

По недосмотру окончаніе главы IX помѣщено въ концѣ книги.

СОДЕРЖАНІЕ.

Періодъ первый.—Церковно-религіозная педагогія.

ПЕРІОДЪ ПЕРВЫЙ.

Церковно-религіозная педагогія.

ГЛАВА I.

Педагогическіе идеалы.

Для созданія сколько нибудь самобытной педагогической системы въ древней Россіи не было благопріятныхъ условій. Самостоятельная педагогическая дѣятельность предполагаетъ уже значительно разрыхленную и обработанную, культурную, почву. Такой почвы не было въ древней Россіи, въ ней не завелись еще науки и искусства, безъ которыхъ самостоятельная педагогія существовать не можетъ, которыя служатъ основой, сколько нибудь разумной и планомѣрной, педагогической дѣятельности. Для удовлетворенія назрѣвавшей потребности въ воспитаніи дѣтей, приходилось заимствовать педагогію. Откуда же взять ее? Заимствованіе опредѣлилось двумя условіями, существенно характерными для склада древней русской жизни и древняго русскаго міровоззрѣнія: религіозностію русскихъ и патріархальнымъ складомъ русской семьи.

Будучи не въ состояніи создать самостоятельную систему воспитанія, русскій народъ естественно заимствовалъ то, что ему было болѣе по сердцу, отвѣчало складу его жизни, его привычкамъ и взглядамъ. Усвоить педагогическую систему такого характера, который былъ бы противоположенъ или просто несогласенъ съ складомъ русской жизни, очевидно, было невозможно русскому народу, такая чуждая система неизбѣжно была бы искусственнымъ насажденіемъ и быстро зачахла. Русскій народъ былъ глубоко набоженъ, религіозенъ по своему, на свой особенный ладъ, преданъ церкви, отъ всего сердца почиталъ святыми всѣ ея обряды и установленія. Поэтому ему болѣе подходила такая педагогическая система, которая отличалась религіознымъ духомъ, носила ореолъ святости, утверждалась на словѣ божіемъ.

И вотъ древній русскій человѣкъ заимствовалъ себѣ педагогическую систему изъ библіи, изъ боговдохновенныхъ книгъ, очевидно, въ той надеждѣ, что лучше, правильнѣе, душеспасительнѣе такой системы никакой другой быть не можетъ.

Но библія представляетъ собраніе многихъ и весьма различныхъ книгъ, съ неодинаковымъ міровоззрѣніемъ, съ неодинаковыми педагогическими началами. Въ ней рѣзче всего отличаются книги ветхаго завѣта и книги новаго завѣта. Въ педагогіи ветхаго завѣта царитъ, вообще говоря, суровый патріархатъ со всѣми его характерными свойствами: въ немъ глава семьи —все, его права громадны, а всѣ члены семьи, всѣ домочадцы находятся въ полномъ распоряженіи домовладыки. Ихъ личности малоцѣнны, ничтожны, отношеніе къ нимъ главы семьи сурово. Въ новозавѣтной христіанской педагогіи господствуютъ другія начала—любви, кротости, цѣнности каждой человѣческой личности. Дѣти признаются новымъ завѣтомъ личностями, имѣютъ не только обязанности, но и права. Христіанская семья есть организація не на началахъ подчиненія и строгости, какъ ветхозавѣтная, а на началахъ любви, взаимной помощи, относительнаго равенства и свободы всѣхъ членовъ семьи. Къ какому идеалу было склониться, на какую сторону было стать древнему русскому человѣку—на сторону ветхозавѣтнаго или новозавѣтнаго міровоззрѣнія?

Какъ христіане, древніе предки наши должны бы усвоить новозавѣтный идеалъ; но хотя они и были религіозны, но по своему, на свой ладъ. Они были церковники, обрядники и съ настоящимъ христіанствомъ были знакомы мало, а строй ихъ семьи былъ строго патріархальный, еврейскій. Начала еврейской семьи были имъ вполнѣ понятны, отвѣчали ихъ взглядамъ, ихъ жизненному укладу, а новозавѣтная христіанская педагогія была имъ чужда, до нея они еще не доросли. Такъ какъ въ древнерусской жизни практиковался суровый патріархатъ, то такого же патріархата наши предки искали и въ педагогической теоріи. Они его и нашли въ ветхозавѣтной педагогіи, его и усвоили. Старыя, крайне узкія, еврейскія патріархальныя идеи о семьѣ и семейныхъ отношеніяхъ, варварскій взглядъ на женщину, малокультурный идеалъ отца, подавляющаго самостоятельную личность дѣтей, суровая до жестокости домашняя дисциплина—всѣ эти еврейскія свойства ветхозавѣтнаго педагогическаго идеала пришлись по плечу, по сердцу нашимъ предкамъ, а евангельскія заповѣди о любви, кротости и снисхожденіи вліяли на нихъ пока слабо.

Наши предки заимствовали педагогическій идеалъ главнымъ образомъ изъ двухъ книгъ ветхаго завѣта: Притчей Соломона и Премудрости Іисуса, сына Сирахова. Въ этихъ книгахъ начертанъ такой педагогическій идеалъ: во главѣ семьи стоитъ отецъ, источникъ не только земнаго благополучія семьи, но и ея вѣчнаго спасенія, источникъ милости божіей къ семьѣ. Сирахъ говоритъ: дѣти! послушайте меня, отца, и поступайте такъ, чтобы вамъ спастись, потому что Господь возвысилъ отца надъ дѣтьми и утвердилъ судъ матери надъ сыновьями. Почитающій отца очистится отъ грѣховъ и уважающій мать свою—какъ пріобрѣтающій сокровища. Почитающій отца будетъ имѣть радость отъ дѣтей своихъ и въ день молитвы своей будетъ услышанъ. Уважающій отца будетъ долгоденствовать и послушный Господу успокоитъ мать свою. Боящійся Господа почтитъ отца и, какъ владыкамъ, послужитъ родившимъ его. Благословеніе отца утверждаетъ домы дѣтей, а клятва матери разрушаетъ до основанія. Слава человѣка—отъ чести отца его, и позоръ дѣтямъ—мать въ безславіи. Хотя бы отецъ и оскудѣлъ разумомъ, имѣй снисхожденіе и не пренебрегай имъ при полнотѣ силы твоей. Милосердіе къ отцу не будетъ забыто; не смотря на грѣхи твои, благосостояніе твое умножится. Въ день скорби твоей вспомянется о тебѣ; какъ ледъ отъ теплоты, разрѣшатся грѣхи твои. Оставляющій отца — тоже, что богохульникъ, и проклятъ отъ Господа раздражающій мать свою [1]).

Ясно, что служеніе отцу и матери сливалось въ сознаніи древняго еврея съ служеніемъ Богу, а оскорбленіе родителей—съ оскорбленіемъ божества. Дѣти не что иное, какъ только служители родителей и независимаго отъ родителей положенія имѣть не могутъ. Оставляющій отца—богохульникъ, раздражающій мать—проклятъ Господомъ. Одна изъ древнихъ еврейскихъ заповѣдей, данныхъ еще Моисеемъ, устанавливала, что кто будетъ почитать своихъ отца и мать, тому будетъ хорошо и онъ будетъ долголѣтенъ на землѣ. О цѣнности и самостоятельности дѣтской личности въ изложенномъ ученіи не сказано ни слова, да самостоятельность дѣтей и невозможна въ суровомъ патріархатѣ.

Жена у древнихъ евреевъ не считалась равноцѣнной съ мужемъ, она должна была во всемъ повиноваться мужу, быть вѣрной ему, въ этомъ ея главная добродѣтель. „Досада, стыдъ и большой срамъ, когда жена будетъ преобладать надъ своимъ мужемъ". „Не отдавай женѣ души твоей, чтобы она не возстала

[1]) Премудр. Сираха, 3, 1—16.

противъ власти твоей". „Есть у тебя жена по душѣ? Не отгоняй ее". А разводъ у евреевъ былъ довольно легокъ и на женщину они смотрѣли не высоко. И Соломонъ и Іисусъ Сираховъ очень часто предостерегаютъ отъ женщинъ, видя въ нихъ источникъ грѣха и весьма несовершенныя существа. Собственно, по воззрѣнію евреевъ, женщина есть не человѣкъ, не женщина, а жена или дочь, во всякомъ случаѣ существо склонное ко грѣху и въ тоже время соблазнительное. „Не смотри на красоту человѣка и не сиди среди женщинъ: ибо какъ изъ одеждъ выходитъ моль, такъ отъ женщины—лукавство женское. Лучше злой мужчина, нежели ласковая женщина,—женщина, которая стыдитъ до поношенія". Конечно, счастливъ мужъ доброй жены, число лѣтъ его сугубое (счастлива, оказывается, не добрая жена, а мужъ доброй жены). Жена добродѣтельная радуетъ своего мужа и лѣта его исполнитъ миромъ. Добрая жена—счастливая доля, она дается въ удѣлъ боящимся Господа. Съ нею у богатаго и бѣднаго сердце довольное и лицо во всякое время веселое. Но горе мужу, у котораго злая жена: „можно перенесть всякую рану, только не рану сердечную, и всякую злость, только не злость женскую". „Соглашусь лучше жить со львомъ и дракономъ, нежели жить со злою женою". „Всякая злость мала въ сравненіи со злостію жены". „Берущій злую жену тоже, что хватающій скорпіона" [1]).

Замѣчательно, что въ приведенныхъ мѣстахъ жена разсматривается лишь по отношенію къ мужу, но не сама по себѣ, подобно тому, какъ дѣти разсматривались лишь по отношенію къ родителямъ—подчиненія имъ и служенія. Добрая жена—счастье для мужа, злая—великое огорченіе. Но каково счастье или несчастье жены при хорошемъ или дурномъ мужѣ? Объ этомъ не говорится. Жена придатокъ къ мужу, какъ дѣти только придатокъ къ родителямъ—такова существенная черта патріархата.

Отношеніе родителей къ дѣтямъ, по изображенію ветхаго завѣта, должно быть суровымъ. Соломонъ поучалъ: кого любитъ Господь, того наказываетъ, и благоволитъ къ тому, какъ отецъ къ сыну [2]).

Этотъ взглядъ давалъ основной тонъ: отецъ, не бойся всячески учить и наказывать дѣтей, суровое отношеніе къ дѣтямъ не только не противорѣчитъ отеческой любви къ нимъ, а, напро-

[1]) Премудр. Сираха 25, 15, 18, 21, 24; 26, 1—9; 42, 12—14; 9, 2, 7, 28; 42, 12—14.

[2]) Притчи, 3, 12.

тивъ, доказываетъ родительскую любовь и есть прямое подражаніе божеству. Поэтому, изъ любви къ сыну, не оставляй его безъ наказанія: если накажешь его розгою, онъ не умретъ. Ты накажешь его розгою, и спасешь душу его отъ преисподней. Розга и обличеніе даютъ мудрость, но отрокъ, оставленный въ небреженіи, дѣлаетъ стыдъ своей матери [1]).

Другой древній еврейскій мудрецъ, Іисусъ сынъ Сираховъ, отнесся еще суровѣе къ дѣтямъ. Тотъ прямо заповѣдуетъ: есть у тебя сыновья? Учи ихъ, и съ юности нагибай шею ихъ. Есть у тебя дочери? Имѣй попеченіе о тѣлѣ ихъ, и не показывай имъ веселаго лица твоего. Кто любитъ своего сына, тотъ пусть чаще наказываетъ его, чтобы впослѣдствіи утѣшаться имъ. Поблажающій сыну будетъ перевязывать раны его. Лелѣй дитя, и оно устрашитъ тебя; играй съ нимъ, и оно опечалитъ тебя. Не смѣйся съ нимъ, чтобы не горевать съ нимъ и послѣ не скрежетать своими зубами. Не давай ему воли въ юности и не потворствуй неразумію его. Нагибай выю его въ юности и сокрушай ребра его, доколѣ оно молодо, дабы, сдѣлавшись упорнымъ, оно не вышло изъ повиновенія тебѣ. Кто наставлялъ своего сына, тотъ будетъ имѣть помощь отъ него, и среди знакомыхъ будетъ хвалиться имъ. Кто учитъ своего сына, тотъ возбуждаетъ завистъ во врагѣ, а предъ друзьями будетъ радоваться о немъ [2]).

Такимъ образомъ руководящій мотивъ ветхозавѣтной педагогіи въ отношеніяхъ родителей къ дѣтямъ—самый полный и послѣдовательный родительскій эгоизмъ, выражающійся въ суровомъ до жестокости уничтоженіи дѣтской воли и полномъ подчиненіи дѣтей родителямъ, доходящемъ до потери дѣтьми личности и всѣхъ правъ предъ родителями. Дѣти—это предметъ гордости или уничиженія родителей и, помимо этого, никакого другого значенія, сами по себѣ, не имѣютъ. Поэтому учи дѣтей, съ юности нагибай шею ихъ, не давай имъ воли, не смѣйся и не играй съ ними, а сокрушай имъ ребра, чтобы не вышли изъ повиновенія—вотъ что постоянно слышится въ ветхозавѣтной педагогіи, и что наши предки усвоили весьма твердо, такъ какъ такія заповѣди были имъ по сердцу, отвѣчали ихъ нравамъ и складу жизни.

Кромѣ книгъ ветхаго завѣта, другимъ источникомъ, откуда наши предки почерпали свой педагогическій идеалъ, были творенія отцовъ церкви, преимущественно же Іоанна Златоуста.

---

[1]) Притчи, 23, 13—14, 29, 15.

[2]) Премудр. Сираха 7, 25—27; 30, 1—13.

У Златоуста педагогическія идеи выше ветхозавѣтныхъ, у него есть широкіе и совершенно правильные взгляды на воспитаніе.

Такъ онъ справедливо замѣчаетъ [1]), что родить дѣтей есть дѣло природы, но образовать дѣтей и воспитать ихъ въ добродѣтели—дѣло ума и воли. Дѣти всегда будутъ довольно богаты, если получатъ хорошее воспитаніе, способное упорядочить ихъ нравы и хорошо устроить ихъ поведеніе. Нужно стараться не о томъ, чтобы сдѣлать дѣтей богатыми, а о томъ, чтобы сдѣдать ихъ благочестивыми, богатыми добродѣтелью. Отцы, которые не заботятся дать христіанское воспитаніе своимъ дѣтямъ, суть убійцы своихъ дѣтей и даже хуже. Тѣ (убійцы) отдѣляютъ тѣло отъ души, а эти (отцы) и тѣло и душу вмѣстѣ ввергаютъ въ огнь геенскій. Не такъ жестоко изострить мечъ и, взявъ его въ правую руку, погрузить въ самое сердце дѣтища, какъ погубить и развратить душу, потому что у насъ нѣтъ ничего равнаго ей. Поэтому нерадѣніе о дѣтяхъ есть величайшій изъ всѣхъ грѣховъ и въ немъ крайняя степень нечестія; поэтому все у насъ должно быть второстепеннымъ въ сравненіи съ заботой о дѣтяхъ и съ тѣмъ, чтобы воспитывать ихъ въ наказаніи и ученіи Господни. Если бы зло въ людяхъ было отъ природы, то всякій по праву прибѣгалъ бы къ извиненію; но такъ какъ мы бываемъ развратны и честны по собственной волѣ, то какое благовидное оправданіе можетъ представить тотъ, кто допустилъ до разврата и нечестія сына, любимаго больше всего? Если бы отцы старались дать своимъ дѣтямъ доброе воспитаніе, то не нужны были бы ни законы, ни суды, ни судилища, ни наказанія. Палачи есть потому, что нѣтъ нравственности.

Изложенныя мысли весьма поучительны. Но въ чемъ состоитъ воспитаніе? Какова его цѣль и средства ея достиженія? Въ отвѣтахъ на эти вопросы Златоустъ напоминаетъ Соломона и Іисуса, сына Сирахова. Цѣль воспитанія, по его мнѣнію, чисто аскетическая, суровая, монашеская—„приготовлять Богу благочестивыхъ служителей и рабовъ, „или, лучше сказать, ангеловъ“. Земныя блага малоцѣнны, нужно постоянно стремиться къ небесному, духовному, къ благочестію. „Кто земное предпочитаетъ духовному, тотъ лишится того и другого; а кто стремится къ небесному, тотъ навѣрное получитъ и земное“. Поэтому „подлинно, немаловажное дѣло посвятить Богу дѣтей, данныхъ отъ

---

[1]) О воспитаніи дѣтей. Перев. арх. Филарета Черниговскаго. 2-е изд. 1902 г. Стр. 3, 4, 12, 31, 32—3, 24, 49—55 и др.

Бога"; „подражай Аннѣ, матери Самуила. Послушай, какъ поступила она: она не замедлила представить свое дитя въ храмъ Божій". Мы не щадимъ ни трудовъ, ни издержекъ на то, чтобы обучить дѣтей свѣтскимъ наукамъ, чтобы выучить ихъ хорошо служить властямъ земнымъ. Безразлично для насъ одно знаніе св. вѣры, одно служеніе царю небесному.

Понятно, что при такой воспитательной задачѣ всѣ свѣтскія науки и искусства, всѣ гражданскія доблести отходятъ на задній планъ, теряютъ серьезное значеніе для жизни. Обезцѣнивая ихъ по сравненію съ благочестіемъ и приготовленіемъ „ангеловъ", Златоустъ увидѣлъ себя вынужденнымъ оговориться, что онъ не имѣетъ въ виду запретить свѣтское образованіе, но лишь желаетъ, чтобы не привязывались къ нему исключительно.

Златоустъ хорошо понималъ, что указанная имъ воспитательная цѣль можетъ быть достигнута только насиліемъ надъ дѣтьми, крайне суровымъ отношеніемъ къ нимъ. На этотъ ветхозавѣтный путь Златоустъ безъ всякихъ колебаній и толкаетъ родителей; по его мнѣнію, это есть единственно возможный и правильный путь. Юность, поучаетъ онъ, неукротима и имѣетъ нужду во многихъ наставникахъ и учителяхъ, руководителяхъ, надсмотрщикахъ, воспитателяхъ. И только при такихъ условіяхъ возможно обуздать ее. Что конь необузданный, что звѣрь неукротимый, тоже самое есть и юность. Не нужно позволять дѣтямъ дѣлать то, что имъ пріятно, потому что это пріятное есть вмѣстѣ, по убѣжденію Златоуста, и вредное; нужно вынуждать ихъ къ благочестію и послушанію волѣ родительской. Богъ поставилъ родителей владыками, попечителями, судіями дѣтей, онъ далъ родителямъ полную власть надъ дѣтьми, но на тѣхъ же родителей возложилъ и всѣ заботы о воспитаніи дѣтей. Дальше Златоустъ идетъ уже совершенно по ветхому завѣту. Онъ приводитъ слова Сираха: „есть ли у тебя сыновья? Учи ихъ, и съ юности нагибай шею ихъ". Но Господь, поясняетъ Златоустъ, не только внушаетъ сіе повелѣніе устами своего пророка, но еще беретъ нашу сторону, обезпечивая исполненіе этой заповѣди страшнымъ наказаніемъ, коимъ угрожаетъ дѣтямъ, непокорнымъ власти своихъ родителей: „кто будетъ злословить отца своего или мать свою, тотъ да будетъ преданъ смерти" (Левитъ 20, 9). Такимъ образомъ старинное еврейское правило Златоустъ готовъ примѣнить къ христіанскимъ дѣтямъ, не смотря на совершенно иной характеръ ученія Іисуса Христа. Онъ не одинъ разъ распространяется о „преступной кротости" древне іудейскаго свя-

щенника Илiи къ дѣтямъ, который ограничивался только увѣщанiями ихъ, слыша о нихъ дурныя вѣсти, и не принималъ болѣе строгихъ мѣръ. Златоустъ поучаетъ, что въ подобныхъ случаяхъ (т. е. въ случаяхъ ненадлежащаго поведенiя дѣтей) требуются не увѣщанiя дѣтей, „но уроки сильные, истязанiя строгiя, врачество такъ же крѣпкое, какъ и зло“. Нужно было дѣйствовать страхомъ.

Идеалъ женщины, матери у Златоуста тоже ветхозавѣтный. „Вы, матери, больше всего смотрите за дочерьми: попеченiе это для васъ не трудно. Наблюдайте затѣмъ, чтобы онѣ сидѣли дома, а прежде всего учите ихъ быть благочестивыми, скромными, презирать деньги и не слишкомъ заботиться о нарядахъ. Такъ и въ замужество отдавайте ихъ. Если такъ образуете ихъ, то вы спасете не только ихъ, но и мужа, который возьметъ ее; и не только мужа, но и дѣтей, и не однихъ дѣтей, но и внуковъ. Если корень будетъ хорошъ, то и вѣтви будутъ лучше развиваться,—и за все это получите награду“.

Такiя воззрѣнiя послужили основой педагогическаго идеала нашихъ древнихъ предковъ. Конечно, они слышали поученiя и о любви христiанской, о томъ, что безъ любви всѣ добродѣтели ничто, что человѣкъ можетъ спастись не исполненiемъ внѣшнихъ обрядовъ, но истинно христiанскою доброю жизнью. Тотъ же Златоустъ, внѣдрявшiй идеи ветхозавѣтнаго характера, осуждавшiй Илiю за кроткое обращенiе съ дѣтьми, говорилъ и о любви и о кротости, утверждалъ, что „проступковъ (сына) не видитъ сила любви (отца)“, что „кротость отца семейства возбуждаетъ уваженiе къ нему въ дѣтяхъ, кротость сына — въ отцѣ, кротость господина — въ рабѣ. Ничто такъ не привязываетъ членовъ семейства къ дому, какъ постоянная скромность и любезная кротость отца въ обращенiи со всѣми домашними“.

Подобныя общiя наставленiя въ христiанскихъ добродѣтеляхъ очень часто говорились и нашими русскими древними пастырями, ими были наполнены древнiе сборники — Пчелы, Измарагды и т. п. Вотъ какъ поучалъ митрополитъ Данiилъ (въ XII-мъ словѣ): „Отцы имѣйте попеченiе о чадахъ вашихъ, воспитывайте ихъ всегда въ ученiи и наставленiи Господнемъ — бояться Бога и въ законѣ его поучаться день и ночь, не любить праздности, не творить кощунства, сквернословiй, не красть, не лгать и избѣгать всякаго зла“. Обращаясь къ отрокамъ и дѣвицамъ, Данiилъ заповѣдуетъ: „Любомудрствуйте, трудясь въ хитростяхъ (художества), сколько въ силѣ, или въ писательномъ художествѣ, или въ книжномъ ученiи, или въ какомъ рукодѣлiи, если есть,

или въ иномъ какомъ-либо художествѣ о Господѣ; только не будьте -праздны“.

Конечно, всегда бывали отдѣльныя лица, усвоившія христіанское міровоззрѣніе и осуществлявшія въ жизни начала христіанской морали; были даже такія народныя поговорки: „не помысли зла на татарина“ и т. п. Но христіански настроенныхъ лицъ всегда было мало, мягкія гуманныя чувствованія плохо воспринимались нашими предками, ихъ ухо склонялось болѣе къ суровому тону поученій въ ветхозавѣтномъ духѣ. Причина этого, кромѣ патріархальнаго, суроваго склада семьи, заключалась еще въ родственномъ сильномъ теченіи духовной жизни русскаго народа, состоявшемъ въ чисто внѣшнемъ, формально обрядовомъ, пониманіи христіанства, причемъ внутренняя духовная его сущность совершенно упускалась изъ вида. Христіанская ревность нашихъ допетровскихъ предковъ, вмѣсто догматическаго и нравственнаго ученія, направлялась на сохраненіе въ строжайшей неизмѣнности церковныхъ обрядовъ, каноновъ и пѣсней; составилось убѣжденіе. что не только въ вѣрѣ, но и даже въ этихъ канонахъ „ни у какого слова; ни у какой рѣчи не убавить, не прибавить ни единаго слова не должно, и что православнымъ должно умирать за единую букву азъ“. Очевидно, у нашихъ предковъ окрѣпло христіанство особаго склада, напоминавшее старое моисеево іудейство съ его безчисленными формалистическими предписаніями о жертвоприношеніяхъ, очищеніяхъ и одеждахъ и угрозами жесточайшихъ каръ за малѣйшее отступленіе отъ установленной обрядности.

„По вся дни, говорится въ одномъ поученіи XIII вѣка, аще умѣеши книги, прави нощные и дневные часы, вечерню и утреню, или литургію, аще ли не умѣетъ кто, да ходитъ по вся дни къ церкви“. Въ церковныхъ поученіяхъ предлагались главнымъ образомъ нравственно-обрядовыя наставленія, напримѣръ о постѣ вообще и въ частности о филипповомъ, петровомъ, успенскомъ и великомъ, о покаяніи, исповѣди, эпитиміяхъ, о недѣлѣ или воскресномъ днѣ, о благопристойномъ празднованіи праздниковъ, о хожденіи въ церковь и т. д., или же изобличались грубые пороки времени. Вопросовъ догматическихъ или нравственныхъ, которые вызывали бы къ дѣятельности христіанскую богословскую мысль, поученій, въ которыхъ раскрывалась бы теоретическая созерцательная сторона христіанства, въ древне-русской духовной литературѣ встрѣчается мало. Народная литература XVI и XVII вѣковъ была наполнена статейками о самыхъ мелочныхъ обрядахъ. Въ сборникахъ часто встрѣчаются статейки

въ родѣ слѣдующихъ: 1) подробныя правила о томъ, что ѣсть въ тотъ или другой день того или другого поста; 2) наставленіе о томъ, чтобы святую воду богоявленія соблюдати честнѣе самыхъ пречистыхъ Св. Таинъ, чтобы если что изъ нея уканетъ или пролiется, мѣсто то изжещи угліемъ горящимъ, или истесать и въ воду вметать, или если на ризу уканетъ, ризу изрѣзать и пр.; 3) притча о кадилѣ, еже како подобаетъ кадити передъ Богомъ и др. Родители учили дѣтей земнымъ поклонамъ и двуперстному или трехперстному кресту, а не объясняли, въ чемъ состоитъ христіанское поклоненіе духомъ и истиной, въ чемъ состоитъ искупительное значеніе креста; преподавали имъ подробныя до мелочности правила, какъ вкушать просфоры, какъ уламывать ихъ на кусочки и пр., а возвышенныхъ истинъ христіанскаго ученія и кратко не объясняли. Единственно, чему русскіе обучаютъ своихъ дѣтей, замѣчалъ Олеарій (половина XVII в.), это поклоненіе иконамъ [1]).

Въ Домостроѣ (гл. 3) даются подробнѣйшія наставленія „Како таінамъ Божіимъ причащатися“: „аще когда... цѣловати животворящій крестъ, и святыи, честныи образы чудотворныя, многоцѣлебныя мощи: по моленіи, перекрестяся, поцѣловати, духъ въ себѣ удержавъ, а губъ не разѣваючи... а божественныхъ Христовыхъ таинъ, ино лжицею, отъ іерея прінимати во уста опасно: губами не сверкати, руце имѣти къ персемъ согбени крестообразно: а Дора̀ и просфира, и всякая святая, вкушати бережно, крохи на землю не уронити, а зубами просфиры не кусати, якоже прочій хлѣбъ: уламываючи не велики кусочки, класти въ ротъ; ѣсти губами и ртомъ не чавкати, съ опасеніемъ ѣсти“... и т. д. Такія же подробныя наставленія даются о томъ, „Како мужу съ женою и домочадцы въ дому своемъ молитися“ (гл. 12). „По вся дни, въ вечерѣ, мужъ съ женою, и съ дѣтьми и съ домочадцы, кто умѣетъ грамотѣ, отпѣти вечерня, павечерница, полунощница, съ молчаніемъ и со вниманіемъ, и съ краткостояніемъ, и съ молитвою, и съ поклоны. Пѣти внятно и единогласно. Послѣ правила, отнюдь ни пити, ни ясти, ни молвы творити, всегда; всему тому наукъ. А ложася спати, всякому христіанину по три поклона въ землю предъ Богомъ положити... А утре, вставъ, Богу помолитися, и отпѣти заутреня и часы, а въ недѣлю и въ праздникъ молебенъ, съ молитвою и молчаніемъ, и съ кроткостояніемъ, и единогласно пѣти, и со внима-

---

[1]) Щаповъ, Русскій расколъ старообрядчества. Казань. 1859 г. Стр. 14, 23, 32, и др.

ніемъ слушати; и святымъ каженіе". Подобныхъ наставленій въ Домостроѣ много, а чисто нравственныхъ христіанскихъ назиданій мало, объясненій же смысла обрядности, изложенія теоретическаго христіанскаго ученія, еще меньше [1]). Очевидно, духовные интересы нашихъ предковъ направлялись на изученіе и соблюденіе въ строгомъ порядкѣ церковной обрядности; такой внѣшней обрядовой набожности они учили и своихъ дѣтей.

Конечно, дѣлалось это такъ не потому, чтобы родители не хотѣли передать своимъ дѣтямъ болѣе глубокаго и серьезнаго христіанскаго знанія, а потому, что сами его не имѣли, сами ничего болѣе не знали. Для глубокаго пониманія христіанства необходимо было нѣкоторое научное образованіе, а его не было. Въ одной рукописной прописи 1643 года читаемъ: „братіе не высокоумствуйте, но въ смиреніи пребывайте, по сему же и прочая разумѣвайте. Аще кто ти речетъ: вѣси ли всю философію? И ты ему рцы: еллинскихъ борзостей не текохъ, ни риторскихъ астрономъ не читахъ, ни съ мудрыми философы не бывахъ, философію ниже очима видѣхъ; учуся книгамъ благодатнаго закона, какъ бы можно было мою грѣшную душу очистить отъ грѣховъ".

У нашихъ предковъ не только не было научнаго образованія, необходимаго для пониманія христіанскаго ученія, но существовало прямое нерасположеніе и недовѣріе къ нему, опасеніе, какъ бы изъ-за науки не потерять вѣру и даже самый разумъ. Наука и вѣра казались имъ несовмѣстимыми, научныя занятія ведущими къ невѣрію, ереси, а потому грѣховными. Въ одномъ древне-русскомъ поученіи читаемъ: „богомерзостенъ предъ Богомъ всякій, кто любитъ геометрію; а се душевные грѣхи — учиться астрономіи и еллинскимъ книгамъ; по своему разуму вѣрующій легко впадаетъ въ различныя заблужденія; люби простоту больше мудрости, не изыскуй того, что выше тебя, не

---

[1]) Въ Домостроѣ вспоминаются евангельскія заповѣди и кратко воспроизводятся: любите враги ваша,... всякому просящему у тебя дай... благословите клянущія вы... біющему тя въ ланиту, обрати ему и другую... (Посланіе и наказаніе отца къ сыну). О себѣ и о своей женѣ священникъ Селивестръ разсказываетъ много хорошаго, какъ они сиротъ и убогихъ призрѣвали, обучали, между прочимъ, „многихъ грамотѣ и писати и пѣти" и устрояли къ разнымъ занятіямъ; но по всему видно, что главная сила міровоззрѣнія автора Домостроя лежала въ слѣдующихъ заповѣдяхъ: „заутрени не просыпай; обѣдни не прогуливай; вечерни не погрѣши и не пропивай: павечерница, и полунощница, и часы въ дому своемъ всегды, по вся дни, пѣти: то всякому христіанину Божій долгъ". (Посланіе и наказаніе отъ отца сыну).

испытуй того, что глубже тебя, а какое дано тебѣ отъ Бога готовое ученіе, то и держи". Курбскій свидѣтельствовалъ, что онъ самъ слышалъ такія рѣчи: „не читайте книгъ многихъ, и указуютъ на тѣхъ, кто ума изступилъ, и онъ сица (этотъ) во книгахъ зашолся, а онъ сица въ ересь впалъ".

Недовѣріе къ наукѣ, боязнь ея, серьезной школы, латинскаго языка долго держались въ русскомъ обществѣ. Еще въ XVIII вѣкѣ Татищевъ въ своемъ извѣстномъ „Разговорѣ двухъ пріятелей о пользѣ науки и училищъ" долженъ былъ доказывать пользу изученія науки и иностранныхъ языковъ, что наука не ведетъ къ ереси, не подрываетъ государственнаго строя и т. п. Въ вопросѣ 44 прямо значится: „я еще хочу васъ спросить, что отъ многихъ духовныхъ и богобоязненныхъ людей слыхалъ, что науки человѣку вредительны и пагубны суть; они сказываютъ что многіе, отъ науки заблудя, Бога отстали, многія ереси произнесли и своимъ злымъ сладкорѣчіемъ и толками множество людей погибли; къ тому-жъ показываютъ они отъ письма святого, что премудрость и философія за зло почитаема, а особливо представляютъ слова Христовы, что скрылъ Богъ таинство вѣры отъ премудрыхъ и разумныхъ, а открылъ то младенцамъ, т. е. неученымъ". Въ вопросѣ 66 говорится: „я слышу отъ людей искуссныхъ, что ученіе чужихъ языковъ, особливо латинскаго, поставляютъ въ грѣхъ, ссылаяся на письмо святое (Псал. 105, 35), и что у насъ при патріархахъ Іосафѣ, Никонѣ и другихъ многократно латинскія книги жжены и люди, читающіе оныя, наказываны". — Въ вопросѣ 68 изложено: „если посмотрю на древнія времена, то видимъ, что у насъ языковъ и наукъ не знали, да какъ въ сенатѣ, такъ и въ воинствѣ и вездѣ и въ употребленіи людей мужественныхъ, благоразсудныхъ и прилежныхъ гораздо болѣе было, нежели нынѣ".

Отъ такого умонастроенія что же могло получиться въ массѣ? При внѣшней горячей христіанской ревности полное непониманіе христіанскаго ученія. Іеромонахъ Симонъ Кохановскій въ проповѣди, произнесенной въ день благовѣщенія въ 1720 году о суевѣріяхъ и въ частности о 12 пятницахъ, даетъ такую картину нравственно-религіознаго состоянія вѣрующихъ: „бабьими баснями и мужицкими забобонами (суевѣріями) весь міръ наполнился: уже бо нынѣ неточію священницы и прочіе книжные люди, но и неграмотные мужики и бездѣльныя деревенскія бабы всю тую діавольскую богословію напзусть умѣютъ — которая пятница святѣйшая и которая сильнѣйшая, которая избавляетъ отъ огня, которая отъ воды, которая отъ вѣчной муки; что ясти и чего не

ясти; что пити и чего не пити и прочая симъ подобная и бездѣльная идолослуженія. А молитву Господню Отче Нашъ развѣ сотый или тысящный мужикъ умѣетъ! На сколько просфорахъ обѣдню служити — всѣ о томъ ссорятся, а что есть причастіе тѣла и крови Христовой, того и не поминай... Сказки бездѣльныя, скверныя бабьи пѣсни и продолженныя срамотныя пѣсни и малыя дѣти наизусть умѣютъ, а десять заповѣдей божіихъ и старые мужики того не знаютъ“ [1]).

Посошковъ въ письмѣ къ Стефану Яворскому говоритъ: „Я мню, что на Москвѣ развѣ сотой человѣкъ знаетъ, что то есть православная христіанская вѣра, или кто Богъ, или что есть воля Его, или какъ ему молитися и какъ молитву приносить, и какъ волю Его творить? Или какъ Пресвятую Богородицу почитать и какъ ангеловъ и угодниковъ Божіихъ чтить?... А есть ли въ поселянѣхъ посмотришь, то истинно не чаю изъ десяти тысящъ обрѣсти человѣка, еже бы хотя малое что о сицевыхъ вещѣхъ что зналъ“ [2]).

При такомъ умонастроеніи, при такой боязни настоящей науки, педагогическо-нравственный идеалъ не могъ боть высокимъ и истинно христіанскимъ.

Вѣра ограничивалась соблюденіемъ церковныхъ обрядовъ, церковно-богослужебныя книги не отличались отъ священнаго писанія. Элементы широкой евангельской любви, кротости и милосердія были слабы, отступали на второй планъ въ сознаніи нашихъ предковъ предъ древне библейской суровостью и національной еврейской ограниченностью, Моисей и Іисусъ Сираховъ часто брали верхъ надъ Іисусомъ Христомъ, жестоковыйная натура древняго еврея выглядывала изъ подъ смиреннаго одѣянія древняго русскаго церковнаго начетчика.

Припомнимъ, что любимой книгой нашихъ предковъ, наиболѣе читаемой, всегда была псалтирь, а не евангеліе. И дома и въ пути и въ минуты радости и въ предсмертный часъ у нихъ въ умѣ, въ памяти и на языкѣ была псалтирь, а не евангеліе, новый завѣтъ отходилъ на второй планъ, первое мѣсто занималъ ветхій. О св. Ѳеодосіи читаемъ: „инокъ, именемъ Иларіонъ, иже по вся дни и нощи писане книги въ келліи преподобнаго отца нашего Ѳеодосіа, о н о м у ж е п с а л т и р ь п о ю щ у у с т ы т и х о, руками же прядущу волну, или ино что дѣлающу“... Св. Спиридонъ „труждашеся о

---

[1]) Пекарскій, Наука и литература при Петрѣ В. Стр. 3, 4, 493—4.
[2]) Собран. сочин. Посошкова, 1, 307—308.

спасенiи души своея крѣпко; безпрестанно псалтирь поя, и весь на кiждо день скончавая". Многiе, особенно монахи, знали псалтирь (но не евангелiе) наизусть. Св. Борисъ, окруженный убiйцами, „вставъ, нача пѣти, глаголя: „Господи! чтося умножиша стужающiи мнѣ" (изъ псалтири). Владимiръ Мономахъ будучи въ пути, по отказѣ участвовать въ войнѣ противъ Ростиславича, „вземъ псалтырю въ печали, раскрылъ его и успокоилъ свое возмущенное сердце его чтенiемъ". Подобныхъ фактовъ наша древняя исторiя представляетъ много.

Въ чемъ же и какъ именно выразился древне-русскiй педагогическiй идеалъ?

Въ древней Руси были распространены сборники нравственно-религiознаго содержанiя, имѣвшiе различные виды и наименованiя, какъ-то Пчелы, Златоусты, Златоструи, Измарагды, Прологи и т. п. Эти сборники были то собранiемъ афоризмовъ, то собранiемъ отдѣльныхъ статей. И въ томъ и въ другомъ случаѣ содержанiе ихъ заимствовалось изъ св. Писанiя, сочиненiй отцовъ церкви, весьма часто Златоуста, и изъ классическихъ древнихъ писателей. Статьи сборниковъ были большею частью переводныя, произведенiй русскаго ума въ нихъ было мало. Въ прологахъ помѣщались житiя святыхъ. Цѣль составителей сборниковъ заключалась въ томъ, чтобы доставить назидательное чтенiе, привить взрослому читателю нѣкоторое нравственное мiровоззрѣнiе, укрѣпить его волю въ духѣ христiанско-церковной морали. Сообразно съ такой задачей, составители сборниковъ не могли не касаться въ своихъ произведенiяхъ и педагогической области, не могли не просвѣтить читателей и о воспитанiи дѣтей. Что же они предлагали читателямъ въ этомъ отношенiи?

Рекомендуя извѣстный общiй взглядъ на жизнь, они предложили вмѣстѣ съ тѣмъ и воспитанiе вести въ соотвѣтственномъ направленiи. Заповѣдь Сираха: „не смѣйся съ дитятей, чтобы не горевать съ нимъ и послѣ не скрежетать своими зубами... Играй съ дитятей и оно опечалитъ тебя"—была превращена въ цѣлую теорiю о неумѣстности радости, о грѣховности веселья. По ученiю древнихъ русскихъ моралистовъ выходило, что свѣтлая сторона жизни есть лишь соблазнъ и грѣхъ, истинное состоянiе настоящаго христiанина есть печаль, воздыханiе, плачъ. Жизнь — дѣло тяжкое и суровое, земля — юдоль печали. „Смѣхъ не созидаетъ, не хранитъ", говорилъ древнерусскiй моралистъ, „но погубляетъ и созиданiя разрушаетъ, смѣхъ Духа

Святого печалитъ, не пользуетъ и тѣло растлѣваетъ; смѣхъ добродѣтели прогонитъ, потому что не помнитъ о смерти и вѣчныхъ мукахъ. Отъими, Господи, отъ меня смѣхъ и даруй плачъ и рыданіе". Очевидно, веселье и смѣхъ должны быть изгнаны и изъ воспитанія, это—пагуба для души и тѣла, смѣхъ растлѣваетъ тѣло, прогоняетъ добродѣтели. Поэтому не смѣйся съ дѣтьми, не играй съ ними, иначе горе тебѣ будетъ. Смѣхъ отъ лукаваго, плачъ и рыданіе отъ Бога. Былъ подвижникъ Памва, никогда не смѣявшійся, и бѣсы рѣшили погубить его, заставивъ смѣяться. Послѣ многихъ тщетныхъ усилій имъ, наконецъ, удалось вызвать улыбку на устахъ подвижника, и бѣсы въ восторгѣ торжествовали побѣду.

Вотъ какъ грѣховенъ смѣхъ, вотъ откуда онъ происходитъ. Изъ подобнаго взгляда могли получиться для воспитанія лишь горестныя послѣдствія, оно неизбѣжно должно было сдѣлаться суровымъ, аскетичнымъ, мало жизненнымъ.

Входя въ обсужденіе частныхъ педагогическихъ вопросовъ, наши древніе моралисты дали изложеніе педагогіи св. писанія ветхаго завѣта, именно произведеній Соломона и Іисуса Сирахова. Такъ какъ педагогическія наставленія въ этихъ произведеніяхъ разбросаны, несистематизированы, то авторы сборниковъ собирали ихъ, соединяли, а потомъ излагали буквально, съ немногими распространеніями и сокращеніями, для лучшаго уразумѣнія ихъ читателями и для нѣкотораго примѣненія къ русской воспитательной практикѣ. Такъ въ одномъ сборникѣ XV вѣка находятся „Слово и притчи и о наказаніи дѣтей къ родителемъ своимъ" и „Слово святыхъ отецъ. Какъ дѣтемъ чтити родителя своя". Эти двѣ статьи суть не что иное, какъ связное изложеніе ветхозавѣтной педагогики Соломона и Іисуса, сына Сирахова, педагогики, изложеніе которой сдѣлано нами выше. Приведемъ первое „Слово"[1]).

„Человѣцы внемлите извѣстно о глаголемыхъ сихъ. И наказаите измлада дѣти своя. Глаголетъ бо Божія премудрость. Любяи сына своего жезла на него не щади. Наказаи его въ юности да на старость твою покоитъ тя. Аще ли измлада не накажеши его то ожесточавъ неповинетьтися. Глаголетъ же во четырехъ царствахъ сице. Іереи бѣ нѣкто именемъ Илии. съ миренъ, кротокъ велми. Имяше же два сына еюже не казняше. аще и зло

[1]) См. Н. Лавровскаго, Памятники старииннаго русскаго воспитанія. Чтенія въ Император. общ. исторіи и древностей россійскихъ при московск. университ. 1861 г. Стр. 3—6 (іюль—сентябрь).

творяста. Ни на страхъ Божій не учаше но волю бяше имъ далъ. Они же в буести и в ненаказаніи все зло створяста. И рече Богъ ко Иліи. Понеже не наказа сыну своею. да оба умрета сына твоя отъ мечя. И ты самъ и весь домъ твой злѣ погибнетъ, сыновъ дѣля твоихъ. Слышите братье. Аще и Богу угодно пожитъ. Но иже дѣтей своихъ страху Божію не наказа и за то погибе. Да аще въ ветсѣмъ законѣ бысть то. а мы что пріимемъ, въ новѣмъ будущемъ законѣ. аще не накажемъ дѣтей своихъ. Златословесный бо глаголетъ: аще кто дѣтей своихъ не научитъ воли Божьи лютѣе разбойникъ осудится. Убійца бо тѣло умрътвитъ. а родители аще не научятъ. то душу си погубятъ. Но вы братье и сестры наказаите измлада дѣти своя на законъ Божій. Да страхъ Божьи вселится въ нихъ. Аще ли тя не послушаетъ твои сынъ или дщи. то не пощади. Яко же мудрость божья глаголетъ. Даи ему шесть ранъ. или сыну или дщери. Аще ли вина си зла какова будетъ. И ты даи ему двадесять ранъ. Наказаите дѣти своя Бога ся боятп. А злыхъ нравъ остатися. Да помощь души вамъ будетъ. Не ослабляи наказая дѣти своя. Аще бо бьеши жезломъ. то не умретъ. Но паче здравье будетъ. Душу бо его спасеши. Аще его накажеши. И дщерь ли имаши. то положи на нихъ грозу свою. Да съблюдеши я отъ телесныхъ и не осрамитися лице. Аще бес порока дщерь свою отдаси. и среди собора похвалишися о неи. Любя же сына своего учащаи ранами его. Да послѣди о немъ возвеселишися и среди знаемыхъ хвалу пріимеши. Воспитаи детище в наказаніи. да обрящеши славу и благоволенье отъ Бога. Не даждь во юности дѣтищу воли. Но казни его донелѣже ростетъ. Да егда ожесточавъ не повинеттися и будетти досада отъ него люта. И болезнь души и скорбь немала и тщета домови и погибель имѣнью. Укоръ отъ сусѣдъ. Посмѣхъ предъ врагы. Того дѣля бываетъ предь властели платежь. И зла досада. Братье и сестры. Слышавше сице наказаите дѣти своя. Не словомъ токмо. но и раною. Да нынѣ не примите по нихъ отъ людеи срама. А въ будущіи вѣкъ мукы с ними. Богу нашему слава во веки".

Достаточно простого сопоставленія приведенныхъ педагогическихъ взглядовъ „Слова" съ представленнымъ изложеніемъ ветхозавѣтной педагогики, чтобы видѣть, что первые и второе— одно и тоже, и не только по мыслямъ, но и по выраженіямъ. Второе названное слово въ томъ же родѣ, что и первое, т. е. почти буквальное воспроизведеніе отрывковъ изъ притчей Соломона и Премудрости Іисуса Сирахова. Подъ большинствомъ текста двухъ названныхъ поученій можно проставить соотвѣт-

ствующіе главы и стихи изъ книгъ ветхаго завѣта, изъ которыхъ заимствованы взгляды и выраженія поученій.

Въ приведенномъ словѣ взгляды Златословеснаго учителя приводятся наряду съ текстами изъ ветхаго завѣта, смѣшанно. Но поученія Златоуста о воспитаніи дѣтей часто переводились и излагались въ нашихъ старинныхъ сборникахъ самостоятельно. Такъ наиболѣе обширное поученіе Златоуста о воспитаніи переведено въ сборникѣ XVI вѣка, гдѣ оно помѣщено подъ заглавіемъ „О вскормленіи дѣтей" [1]), съ нѣкоторыми, конечно, измѣненіями, дополненіями изъ ветхаго завѣта, объясненіями; но въ сущности это переводъ. Приведемъ только нѣсколько мыслей изъ разныхъ мѣстъ перевода, для его характеристики и выясненія отношенія ко взглядамъ Златоуста и педагогикѣ ветхаго завѣта.

Ссылаясь на примѣры Іова, Авраама и Давида, авторъ поученія внушаетъ родителямъ, что они должны заботиться не объ оставленіи дѣтямъ богатства—худому сыну не въ помощь богатство, но о воспитаніи ихъ людьми добрыми, благочестивыми, довольными малымъ; не полезна любовь отца къ дѣтямъ, если онъ о душѣ ихъ не заботится, боится причинить имъ боль и даже остерегается огорчить ихъ словомъ, хотя бы они жили и безчинно. Злоба въ человѣкѣ происходитъ не отъ природы, а мы бываемъ злы и дурны своею волею. (Все это взято прямо изъ Златоуста). А въ заключеніи говорится: и да се вѣдый человѣче, казни сына твоего отъ юности его и покоитъ тя на старость твою, и дастъ красоту души твоей. Аще бы и жезломъ біеши его, не умретъ, но здравъ будетъ, ты бо бія его по тѣлу, душу его избавиши отъ муки" и т. д. (Взято изъ Іисуса, сына Сирахова).

Въ знаменитомъ „Домостроѣ" XVII глава „Како дѣти учити и страхомъ спасати" есть не что иное, какъ пересказъ ветхозавѣтной педагогики, сдѣланный притомъ не авторомъ самого „Домостроя", а взятый имъ, съ незначительными собственными измѣненіями, изъ одного поученія. Мы приведемъ эту главу, потому что изъ нея очень ясно видно, какъ много ветхозавѣтныхъ элементовъ было въ такомъ, повидимому, чисто русскомъ произведеніи, какъ „Домострой", и въ обсужденіи такого чисто семейнаго вопроса, какъ домашнее воспитаніе.

„Казни сына своего отъ юности его, и покоитъ тя на старость твою и дастъ красоту души твоей. И не ослабляй біяй младенца: аще бо жезломъ біеши его, не умретъ, но здравіе будетъ:

---

[1]) Лавровскій, Памятники стариннаго русскаго воспитанія. Стр. 9—15.

ты бо бія его по тѣлу, а душу его избавляеши отъ смерти. Дщерь ли имаши, положи на нихъ грозу свою, соблюдеши я отъ тѣлесныхъ: да не посрамиши лица своего, да въ послушаніи ходитъ; да не свою волю пріимши, сотворитъ тя знаемымъ твоимъ въ посмѣхъ, и посрамятъ тя предъ множествомъ народа; аще бо отдаси дщерь свою безъ порока, то яко велико дѣло совершиши, и посреди собора похвалишися; при концы не постонеши на ню. Любя же сына своего, учащай ему раны, да послѣди о немъ возвеселишися. Казни сына своего изъмлада, и порадуешися о немъ въ мужествѣ: и посреди злыхъ восхвалишся и завистъ пріимутъ враги твои. Воспитай дѣтище съ прещеніемъ, и обрящеши о немъ покой и благословеніе. Не смѣйся къ нему, игры творя: въ малѣ бо ся ослабиши, въ велици поболиши, скорбя; и послѣ же яко оскомины творяши души твоей. И недажъ ему власти въ юности, но сокруши ему ребра, донележе растетъ, а ожесточавъ не повинетъ ти ся, и будетъ ти досаженіе, и болезнь души, и тщета домови, погибель имѣнію и укоризна отъ сусѣдъ, и посмѣхъ предъ враги, предъ властію платежъ и досада зла".

Здѣсь нѣтъ ни одной мысли, которая не была бы заимствована изъ ветхаго завѣта; наиболѣе сильныя выраженія также взяты буквально изъ Притчей Соломона и Премудрости Іисуса, сына Сирахова. Вся XVII глава весьма сильно пропитана еврейскимъ духомъ и переноситъ читателя въ ветхозавѣтныя времена. Сходство съ вышеприведенными памятниками также ясное, часто буквальное. А гдѣ же любовь христіанская къ дѣтямъ, гдѣ духъ христіанскій? Въ главѣ XV — Како дѣтей своихъ воспитати во всякомъ наказаніи и страсѣ Божіи — упоминается. что родители должны „любити ихъ (дѣтей) и беречи, и страхомъ спасати"; но это только одна фраза — любити дѣтей, — оставшаяся безъ развитія, все же разсужденіе и въ этой главѣ идетъ согласно съ характеромъ разсужденія въ гл. XVII, т. е. съ текстами изъ ветхаго завѣта и нѣкоторыми мыслями изъ Златоуста. Точно также въ гл. XVIII Домостроя — „Како дѣтемъ отца и мать любити, и беречи, и повиноватися имъ, и покоити ихъ во всемъ" — приводятся многія мысли и выраженія изъ Іисуса сына Сирахова: повинуйтесь родителямъ, служите имъ — и Богъ помилуетъ васъ, очиститъ грѣхи, домъ вашъ будетъ благословенъ, и прямо приводятся ветхозавѣтные тексты.

Такія же ветхозавѣтныя идеи о воспитаніи дѣтей находятся и въ Стоглавѣ: дѣти должны слушаться своихъ родителей во всемъ „по священнымъ правиламъ"; кто чтитъ родителей, тотъ очистится отъ грѣховъ, прославится отъ Бога и долголѣтенъ

будетъ на землѣ; а кто злословитъ родителей, грѣшенъ предъ Богомъ, проклятъ отъ людей и смертію да умретъ. „Писано бо есть: отеческая молитва сына непокорива изсушитъ, а матерняя искоренитъ“ и т. п. (гл. 36 — О наказаніи чадъ своихъ).

Въ XVII вѣкѣ продолжались заимствованія изъ тѣхъ же источниковъ. Изъ спеціально педагогическихъ сочиненій XVII в. до насъ дошли два: „О царствіи небесномъ и о воспитаніи чадъ“ и педагогическій сборникъ конца XVII в. Первое сочиненіе составлено подъ сильнымъ вліяніемъ Златоуста и, можно сказать, есть переложеніе мыслей Златоуста о воспитаніи. Въ немъ очень много текстовъ изъ ветхаго и новаго завѣтовъ и по мѣстамъ сочиненіе есть не что иное, какъ мозаика изъ библейскихъ текстовъ, напр. при изображеніи царства небеснаго признаками, заимствованными отъ земной жизни, и въ самомъ началѣ разсужденія о воспитаніи. Цѣль жизни и воспитанія, по этому сочиненію, есть полученіе царства небеснаго. На земную жизнь авторъ смотритъ довольно мрачно и отрицательно; нужно постоянно плакать, каяться, презирать землю и все, что на ней, и всѣми силами стремиться къ небесному. Средствомъ для достиженія небеснаго царства служитъ главнымъ образомъ просвѣщеніе, обученіе дѣтей, которое имѣетъ неоспоримыя преимущества предъ богатствомъ. Отцы, не заботящіеся о воспитаніи своихъ дѣтей въ добродѣтели, суть убійцы своихъ дѣтей. Авторъ указываетъ на примѣръ ветхозавѣтной Анны, отдавшей сына своего Самуила на служеніе Богу и не соблазнившейся его будущими земными успѣхами. Всѣ эти и подобныя мысли прямо взяты у Златоуста. Вообще сочиненіе с воспитаніи чадъ очень кратко по объему и скудно по мыслямъ. Ничего самостоятельнаго въ немъ нѣтъ [1]).

Другому педагогическому произведенію XVII в. — педагогическому сборнику, собственно предисловію къ нему, — издатель его Н. А. Лавровскій [2]) придавалъ большое значеніе, утверждая, что оно „будетъ имѣть величайшую важность для характеристики стариннаго русскаго воспитанія и занимать весьма почетное мѣсто въ бѣдной до сихъ поръ русской историко-педагогической литературѣ“. По ближайшемъ разсмотрѣніи этого сочиненія оказывается, что никакихъ новыхъ началъ и идей въ дан-

[1]) Сочиненіе О царствіи небесномъ и о воспитаніи чадъ издано въ 1893 г. Е. В. Пѣтуховымъ въ Памятникахъ древней письменности. XCIII. Изъ исторіи русской литературы XVII в.

[2]) Памятники стариннаго русскаго воспитанія. Чтенія въ общ. истор. и древ. россійск. 1861 г. іюль—сентябрь.

номъ произведенiи нѣтъ, а въ немъ перепѣваются тѣ же старые мотивы, которые мы нашли и въ Домостроѣ и въ Стоглавѣ и во всѣхъ другихъ старинныхъ педагогическихъ сочиненiяхъ, т. е. педагогическiя начала ветхаго завѣта и Iоанна Златоуста. Это ясно открывается изъ содержанiя сочиненiя.

Одна изъ основныхъ мыслей предисловiя — необходимость внушать духовную мудрость дѣтямъ измлада — „къ какой работѣ прiобыкнутъ въ верстѣ юности, та имъ сладка будетъ и не стужитъ и во предѣлахъ послѣднiя ветхости". Это внушенiе совершается въ такой послѣдовательности: въ первомъ семилѣтiи нужно обучать дѣтей говорить „благая и чистая словеса, а не худая и скверная"; во второмъ семилѣтiи дѣти учатся какому либо художеству и особенно оберегаются отъ дурныхъ примѣровъ; въ третьемъ семилѣтiи дѣти должны быть обучаемы страху Божiю и премудрости, какъ жить по-божьи и честно гражданствовать. Другiя же главнѣйшiя общiя мысли такiя: подобно воску, сердца юношей всякiй нравъ удобопрiемлютъ. Кто что на томъ воскѣ напечатаетъ — незлобиваго голубя, высокопарнаго орла, лютаго льва, лѣниваго осла или трудолюбиваго вола, — то навсегда до конца жизни своей и останется таковымъ. „Образъ твой есть сынъ: какова та видитъ и слышитъ, тако самъ образуется". Можно сравнить еще умъ отрока съ чистой гладкой доской, на которой учитель пишетъ, что хочетъ; съ новымъ сосудомъ, сохраняющимъ постоянно запахъ той жидкости, которая была налита въ него впервые; съ молодымъ деревцомъ, которое можно наклонить въ любую сторону по желанiю. Вещи, нужныя для „благовоспитанiя": „первая вещь есть жезлъ, его же потребу самъ Богъ всемогущiй образно показалъ есть... Жезлъ есть злобы искоренитель и насадитель добродѣтелей... Снопа, его же не млатиши, орѣха аще не разбiеши, не возмеши хлѣба и ядра, не прiимеши сытости и сладости; чадъ же аще не бiеши, не сподобитеся радости"... О жезлѣ и его значенiи въ воспитанiи авторъ на протяженiи нѣсколькихъ страницъ принимается разсуждать два раза — такая важная и глубокая матерiя. „Вторая вещь есть еже дѣтямъ злаго возбраняти общества, съ лукавыми дружитися не попущати... Третiя вещь есть, еже злаго по себѣ образа не являти чадомъ". Авторъ считаетъ нужнымъ предостеречь родителей отъ неумѣренной любви къ дѣтямъ — она вредна. Полезно выпить вина умѣренно, оно веселитъ и здравитъ; но вредно пить безъ мѣры; также весьма вредно и любить дѣтей безъ мѣры — „подобаетъ родителемъ имѣти любовь къ чадомъ умѣренная". Конечно, авторъ въ своемъ трудѣ не забылъ упомянуть съ над-

лежащимъ почтеніемъ о своемъ учителѣ Сирахѣ: „искуснѣйшій нравоучитель Іисусъ сынъ Сираховъ сицева родителемъ о воспитаніи чадъ въ своихъ премудрѣйшихъ писаніяхъ остави увѣщаніе“...

Согласно съ духомъ всего своего разсужденія, неизвѣстный авторъ предисловія рѣшаетъ и чрезвычайно важный и интересный вопросъ: „откуда у честныхъ родителей чада злонравіе стяжутъ?“ Предшествующія разсужденія автора о необходимости умѣренной любви родителей къ дѣтямъ и приведенные имъ примѣры іудейскаго священника Иліи и его отношеній къ дѣтямъ, Офни и Финеесу, и извѣстный миѳъ о Фаэтонѣ („баснь се есть піитическая, но родителемъ въ наставленіе полезна: да не по всякому чадъ прошенію соизволеніе творятъ“) показываютъ то направленіе, въ которомъ авторъ намѣренъ рѣшить психолого-педагогическую задачу. Вотъ его отвѣтъ на поставленный вопросъ: „повѣмъ вамъ истину, ради исправленія: отъ матерня ласкательства, отъ отча ненаказанія, отъ обою же пространно воспитанія“. Итакъ вотъ въ чемъ все дѣло. Поменьше любви къ дѣтямъ („любовь къ чадомъ умѣренная“) и побольше строгости — и все будетъ хорошо, особенно если родители сами не будутъ подавать дѣтямъ дурныхъ примѣровъ.

Кто собственно авторъ предисловія къ педагогическому сборнику [1])—неизвѣстно. М. И. Демковъ основательно предполагаетъ, что авторъ — Симеонъ Полоцкій.

А Симеонъ — педагогъ ветхозавѣтнаго склада. Онъ прямо ссылается и на Сираха и на „Златословесна учителя“, т. е. на Златоуста, у него есть и о томъ, чтобы не смѣяться съ дѣтьми изъ опасенія потерять авторитетъ и изнѣжить дѣтей; онъ разсуждаетъ, что въ воспитаніи „первая вещь есть жезлъ, его же

---

[1]) Предисловіе это носитъ такое заглавіе: „Предисловіе ко пречестнѣйшему Князю Петру Михаиловичю Черкаскому, въ чину ученичества возлѣжащему“. Конецъ его вырванъ. Самый педагогическій сборникъ состоялъ первоначально изъ четырехъ главъ; но изъ нихъ сохранилось мало, преимущественно чинъ и послѣдованіе молитвамъ: молитва прежде всякаго дѣла и дѣянія; исходя изъ дому рцы (Пути твоя, Господи, скажи ми), въ школу вшедъ сице пой (Тебѣ слава подобаетъ), отъ одра востаніе, и тако молитися начни, а потомъ глаголи сіе, и паки, а егда во одежды облачишися (на всѣ эти дѣйствія особыя молитвы), молитва, егда дѣти начинаютъ ученіе, по семъ молитва Пресвятѣй Богородицѣ. Очевидно, отдѣлъ молитвъ былъ разработанъ весьма обстоятельно, молитвами сопровождается каждое дѣяніе и даже есть молитва, предшествующая какому либо дѣянію. Все это сродни Домострою и указываетъ на господство въ сборникѣ старыхъ педагогическимъ началъ, уже извѣстныхъ намъ, а не какихъ либо новыхъ.

потребу самъ Богъ всемогущій образно показалъ есть“ (въ жезлѣ Аарона), что и доброе и дурное дѣти получаютъ отъ родителей не по естеству, но по воспитанію, которое требуетъ разума, воли, хорошаго примѣра (мысль Златоуста), что вотъ какъ іудейскій священникъ Илія пострадалъ отъ дурнаго воспитанія своихъ дѣтей и т. д. Порядокъ же воспитанія и обученія долженъ быть таковъ: родителемъ отъ младыхъ ногтей, отъ сосцу матерню страху Божію обучати младенцы своя, да паче растутъ въ добродѣтели, нежели въ количество плоти. Чинъ же ученія ихъ буди сицевъ: первѣе, да учатъ прежде всѣхъ словесъ, глаголати Господню молитву и архангельскій гласъ къ Богородицѣ. Второе знати яко Богъ есть единъ существомъ во Троицѣ ипостасей: и да учатся символу вѣры христіянскія. Третіе, еже заповѣди Божія знати и хранити, наипаче десятословіе“ и т. д. Когда Полоцкій разсуждаетъ о воспитаніи (напр. въ Словѣ на недѣлю 34 по сошествіи Св. Духа), то онъ цитируетъ почти исключительно ветхій завѣтъ. Новый завѣтъ цитируется очень мало и изъ него подбираются тексты суровые, грозные, подстать ветхому завѣту, напр. „горе человѣку тому, имже соблазнъ приходитъ... лучше ему да потонетъ въ пучинѣ морстѣй“[1]).

Наконецъ, ветхозавѣтныя идеи о женщинѣ, женѣ, дочери въ безчисленномъ количествѣ на тысячи ладовъ воспроизводились въ нашей древней письменности и глубоко залегли въ сознаніи нашихъ предковъ. Явились сказанія о добрыхъ и злыхъ женахъ, преимущественно о послѣднихъ, потому что „въ нынѣшнихъ лѣтахъ едина отъ тысящи такова (т. е. добрая) обрящется“. Въ одной книгѣ о злонравныхъ женахъ доказывалось, что женское естество — злое естество. „О, зло всего злѣе злая жена!“ Ева прельстилась первая и Адама прельстила „и тоя ради вины отъя Богъ все самовластіе отъ жены; съ тѣхъ поръ она покорена мужу своему и во всемъ повинуется ему, не имѣетъ ни единыя власти надъ нимъ, мужъ глава ей и господствуетъ ею во всемъ“. Да, горе тому мужу, который обрящетъ жену прохирливую, льстивую, лукавую, крадливую, злоязычную, колдунью, еретицу, медвѣдицу, львицу, змію скорпію, василиску, аспиду. Всѣ эти эпитеты подробно объясняются и доказываются и выводится такое заключеніе, „женское естество вельми зло. Все, что я говорилъ (говорилъ отецъ сыну), все это я видѣлъ и нашелъ въ писаніи. Сыне

---

[1]) О частомъ буквальномъ сходствѣ предисловія къ педагогическому сборнику и сочиненій Симеона Полоцкаго см. Демковъ, Исторія русской педагогіи. Часть 1, гл. XXIII и XXIV.

мой, послушай меня"! И вотъ отцы поучали своихъ сыновей: „бѣжи отъ красоты женскія невозвратно, яко Ной отъ потопа, яко Лотъ отъ Содома и Гоморра"... Если мужъ допуститъ жену командовать собой, то онъ теряетъ не только мужское, но и человѣческое достоинство. „Ни въ скотѣхъ скотъ коза, писали книжники, ни въ рыбахъ рыба ракъ, ни въ птицахъ птица сычъ, ни въ звѣряхъ звѣрь ежъ, ни въ человѣцехъ человѣкъ, которымъ мужемъ жена владѣетъ...[1]).

Въ Домостроѣ изображается и добрая жена (гл. 20), но тоже ветхозавѣтнаго склада. Добрая жена — неустанная работница по дому, встаетъ рано и сама работаетъ и другихъ заставляетъ работать. „Препоясавше крѣпко чресла своя, утвердитъ мышца своя на дѣло... Руцѣ свои простираетъ на полезная; локти же своя утверждаетъ на вретено". Наготовитъ много всякаго платья и мужу и себѣ и чадамъ и домочадцамъ. Такая добрая жена разсматривается только въ отношеніи къ мужу, какъ ради доброй жены бываетъ блаженъ мужъ, какъ добрая жена веселитъ своего мужа, есть вѣнецъ ему, что „о добрѣ женѣ хвала мужу и честь", но о счастьи самой доброй жены, о ея личности, ея настроеніи, ничего не говорится. Работай, стряпай или распоряжайся стряпней, готовь платье, смотри за прислугой, повинуйся и угождай мужу и въ этомъ находи счастье свое. Если же будешь пытаться дѣйствовать самостоятельно, беречь свою волю и личность, не считать послушаніе мужу своей самой главной добродѣтелью, то мужъ имѣетъ право вѣжливенько и поучить жену плеткой.

На основаніи приведенныхъ педагогическихъ документовъ мы приходимъ къ заключенію, что педагогическіе идеалы древней Руси гораздо больше строились на воззрѣніяхъ ветхаго завѣта, чѣмъ новаго. Конечно, наши предки въ основу всего воспитанія ставили душеспасительность, охрану дѣтей отъ дурныхъ примѣровъ, отъ зла въ его различныхъ видахъ, высшую цѣль воспитанія они видѣли въ наученіи дѣтей страху Божію, повиновенію ихъ заповѣдямъ Господнимъ. Самую грамотность они опредѣляли, какъ „начальное ученіе человѣкомъ, хотящимъ разумѣти божественнаго писанія". Они чрезвычайно почитали

---

[1]) Книга о злонравныхъ женахъ носитъ такое заглавіе: „Бесѣда отца съ сыномъ снискательна отъ различныхъ писаній и богомудрыхъ отцовъ, отъ премудраго царя Соломона и отъ Іисуса Сирахова и отъ многихъ философовъ и отъ искусныхъ мужей, отеческое преданіе къ сыну о женстей хитрости и злобѣ и о сыновней добротѣ, обоихъ вкупѣ, слово". Памятникъ не позже конца XVII вѣка. См. Забѣлинъ, Женщина по понятіямъ старинныхъ книжниковъ. Опыты изученія русскихъ древностей и исторіи Ч. 1.

книгу, какъ глаголы самого Бога, книга и божественная мудрость, Софія, у нихъ отождествлялись; они высоко ставили храмы, какъ мѣсто благодатнаго просвѣщенія, какъ мѣсто, гдѣ собраны средства для спасенія человѣка; они почитали монаховъ и священниковъ, какъ учителей, наставниковъ, руководителей, и внушали повиноваться имъ во всемъ; но отношенія свои къ дѣтямъ понимали по ветхозавѣтному, не уважали и не цѣнили дѣтской личности, подавляли самыя простыя и естественныя проявленія дѣтской природы — веселье и смѣхъ, — относились къ дѣтямъ крайне сурово, опасаясь проявить къ нимъ излишнюю любовь и снисходительность. Нѣжнаго, кроткаго, любвеобильнаго христіанскаго духа, бережнаго, заботливаго отношенія къ человѣческой личности они не усвоили изъ христіанства, ограничиваясь общими фразами о цѣнности добродѣтели и гнусности порока; они болѣе почитали иконы и посты, чѣмъ божественное и глубоко человѣчное вмѣстѣ ученіе Христа. Конечно, недостатокъ настоящаго христіанскаго настроенія и евангельскихъ отношеній родителей къ дѣтямъ не исключалъ естественной любви къ дѣтямъ со стороны родителей и ихъ заботъ и попеченій о нихъ. Вѣдь и животнымъ не чужды и любовь къ дѣтямъ и заботливость о нихъ и даже до извѣстной степени самопожертвованіе. Такая естественная заботливость родителей о дѣтяхъ, хлопоты и труды о нихъ весьма живо и сердечно изображены въ одномъ словѣ XVI вѣка подъ заглавіемъ: „Како достоитъ чаду чтити родители своя“ [1]).

Есть одно древнее свидѣтельство, несогласное съ выше изложеннымъ взглядомъ о суровой ветхозавѣтной системѣ древняго русскаго воспитанія, именно свидѣтельство Степенной книги о наставленіи перваго митрополита Михаила учителямъ. Вотъ это свидѣтельство: „Богодухновенный учитель, преосвященный митрополитъ Михаилъ, призываше къ себѣ всѣхъ тѣхъ учителей грамотныхъ, и наказываше ихъ правѣ и благочиннѣ учити юныя дѣти, якоже словесѣмъ книжнаго разума, такожде и благонравію, и въ правдѣ и въ любви, и началу премудрости, страху Божію, чистотѣ и смиренномудрію; учити же ихъ не яростію, ни жестокостію, ни гнѣвомъ, но радостовиднымъ страхомъ и любовнымъ обычаемъ, и слаткимъ проученіемъ, и ласковымъ разсужденіемъ противу коегождо силы, и съ ослабленіемъ, да не унываютъ, наипаче всегда прилагати имъ

---

[1]) Лавровскій, Памятники стариннаго русскаго воспитанія.

ученіе отъ Закона Господня, на пользу души же и тѣла; отъ безумныхъ же и неподобныхъ словесъ всячески ошаятися“ [1]).

Свидѣтельство весьма интересное и знаменательное. Изъ него Лавровскій дѣлаетъ слѣдующіе выводы: 1) вся училищная дисциплина древне-русскихъ школъ была основана на евангельской кротости и любви, съ положительнымъ запрещеніемъ дѣйствовать строгими мѣрами, яростью; 2) изъ приведеннаго мѣста Степенной книги видно, что первоначальныя наши училища, а по всей вѣроятности и позднѣйшія, не имѣли исключительно цѣлью образованіе умственныхъ способностей, обученіе одной грамотѣ, но вмѣстѣ— внушеніе и установленіе началъ нравственности, на основаніи ученія вѣры, т. е. были учебно воспитательными заведеніями; 3) учебно-воспитательный характеръ училищъ приводитъ къ предположенію, что они были интернатами, что во все время обученія дѣти неотлучно содержались въ самыхъ зданіяхъ училищъ, устроенныхъ при церквахъ. За эту послѣднюю мысль можно привести еще такія доказательства: только при интернатѣ возможно было выполненіе условій, указанныхъ учителямъ митр. Михаиломъ; если когда, то именно въ эпоху первоначальнаго утвержденія христіанства необходимо было произвести способомъ воспитанія новую породу, новыхъ отцовъ и матерей, для чего, конечно, требовался интернатъ; выраженія лѣтописи: „поимати у нарочитое чади дѣти“, „отъимати дѣти у нарочитыхъ людей“, „взимати младыя дѣти“—указываютъ на рѣшительное отдѣленіе дѣтей отъ родителей [2]).

Разсмотримъ, прежде всего, приведенное свидѣтельство въ томъ видѣ, въ какомъ оно приведено. Оно касается перваго митрополита, только что прибывшаго изъ Греціи; мы же говорили, на основаніи неподлежащихъ сомнѣнію педагогическихъ документовъ, о позднѣйшемъ времени, извѣстномъ намъ болѣе. Митрополитъ былъ иностранецъ, чужакъ на Руси, и ни въ какомъ случаѣ не можетъ считаться представителемъ и выразителемъ взглядовъ тогдашняго русскаго общества. Правда, онъ наставлялъ учителей; но кто были первые наши учителя—греки или русскіе, неизвѣстно. Вѣроятнѣе — греки. Притомъ митрополитъ могъ поучать, но поученіе, проповѣдь и исполненіе назиданія слушателями въ жизни — не одно и тоже. О самомъ же митр. Михаилѣ Никонова лѣтопись сообщаетъ, что онъ былъ учителенъ зело, премудръ, тихъ, кротокъ, смиренъ, милостивъ,

---

[1]) Степенная книга 1, ст. 143.

[2]) О древне-русскихъ училищахъ, стр. 101—109.

„иногда же страшенъ и сверѣпъ, егда время требоваше“.

Теперь обратимся къ обсужденію подлинности самаго свидѣтельства.

Кромѣ Степенной книги о наставленіи митрополита говоритъ и Никонова лѣтопись, но упоминаетъ о немъ сокращенно; въ Переяславльской лѣтописи только сказано: „Симъ же раздаaномъ на оученіе книжное и навыкаху скоро по Божію строю“ [1]). Возникаетъ, такимъ образомъ вопросъ: не выдумка ли разсказъ Степенной книги о назиданіи митр. Михаила учителямъ? Вѣдь митр. Михаилъ жилъ въ концѣ X вѣка, а Степенная Книга составлена митрополитами Макаріемъ и Кипріаномъ въ половинѣ XVI вѣка, т. е. спустя слишкомъ 500 лѣтъ послѣ митр. Михаила. Откуда взято приведенное Степенной книгой назиданіе митр. Михаила учителямъ? Въ дошедшихъ до насъ лѣтописяхъ его нѣтъ въ томъ видѣ, какъ оно изложено въ Степенной книгѣ. Слѣдовательно, его достовѣрность подлежитъ сомнѣнію. А между тѣмъ, по отзывамъ историковъ спеціалистовъ, историческая цѣнность показаній Степенной книги вообще очень невелика, ея авторы влагали въ уста святителей и князей благочестивыя рѣчи, которыя не были никогда говорены, но сочинялись авторами въ ихъ спеціальныхъ видахъ и цѣляхъ. Да, наконецъ, предъявляется сомнѣніе, что первымъ митрополитомъ на Руси былъ Михаилъ. Такого митрополита, утверждаютъ нѣкоторые, не было, а первымъ митрополитомъ былъ Леонъ или Левъ [2]).

По изложеннымъ соображеніямъ, оказывается невозможнымъ придавать какое либо серьезное значеніе приведенному свидѣтельству Степенной книги.

ГЛАВА II.

Древне-русское ученіе у мастеровъ грамоты.

Какъ наши предки осуществляли свой религіозно-нравственный, хотя и ветхозавѣтнаго склада, педагогическій идеалъ въ образованіи, въ устройствѣ школьнаго дѣла? Вполнѣ соотвѣтственно идеалу—путемъ церковно-религіознаго обученія.

---

[1]) Лавровскій, О древне-русскихъ училищахъ, 102.

[2]) См. отзывы объ исторической цѣнности Степенной книги Забѣлина (Опыты изученія русскихъ древностей и исторіи. Часть I. Статья—Характеръ начальнаго образованія въ допетровское время) и Голубинскаго (Исторія русской церкви. Т. I, гл. III—Управленіе. Изд. 2-е, 1901 г., стр. 277—278).

Наши свѣдѣнія о способахъ просвѣщенія въ первые вѣка существованія русскаго государства весьма скудны. Несомнѣнно, что наши древніе предки того времени учились, но чему именно и какъ, и были ли устроены для такого обученія организованныя училища — вопросъ. Свидѣтельства памятниковъ говорятъ объ учителяхъ и ученикахъ, но не говорятъ объ училищахъ, и лишь въ самыхъ общихъ и неопредѣленныхъ выраженіяхъ упоминаютъ о предметѣ обученія. „Нача поимати у нарочитое чади дѣти и даяти нача на ученье книжное“—такъ говоритъ лѣтопись о св. Владимірѣ. „И ины церкви ставяше по градомъ и по мѣстомъ, поставляя попы и дая имѣния своего урокъ и веля имъ учити люди и приходити часто къ церквамъ“—лѣтопись о Ярославлѣ. О томъ же Ярославлѣ еще лѣтопись говоритъ: „пріиде (Ярославъ) въ Новугоруду, собра отъ старостъ и поповыхъ дѣтей 300 учити книгамъ“.—Несторъ о св. Ѳеодосіи свидѣтельствовалъ: „датися велѣ на ученіе божественныхъ книгъ единому отъ учитель“. А то встрѣчаются выраженія еще болѣе неопредѣленныя, какъ напримѣръ: „благочестію учаше“. Сообразно съ этимъ и про образованныхъ людей лѣтописцы выражались такъ: „исполненъ книжнаго ученья“, „мужъ хытръ книгамъ и ученью“, „бѣ любя словеса книжная“ и т. п. За существованіе организованныхъ училищъ въ домонгольской Руси прямо свидѣтельствуетъ только одинъ Татищевъ, но его показанія не вполнѣ согласны съ показаніями лѣтописей, сохранившихся до насъ. Въ послѣднихъ объ училищахъ не говорится. Вообще въ домонгольскій періодъ подъ надзоромъ и вѣдѣніемъ епископовъ никакихъ училищъ не находилось. Въ такъ называемомъ уставѣ Владиміра весьма подробно перечисляются заведенія и лица, будто бы отдаваемыя во власть епископамъ, но въ немъ не поименованы ни училища, ни учителя. Напротивъ, выраженія лѣтописи о Владимірѣ: „даяти нача (дѣтей) на ученье книжное... Симъ же (дѣтямъ) раздаянномъ на ученье“ и о Ярославѣ: „веля имъ (попамъ) учити люди и приходити часто къ церквамъ“ внушаютъ мысль о томъ, что дѣти раздавались на домашнее частное обученіе, а не въ особыя училища, что школы помѣщались на дому у учителей, а не представляли отдѣльныхъ казенныхъ или церковныхъ учрежденій; взрослые же наставлялись въ церкви. Такой порядокъ обученія соотвѣтствовалъ и греческому давнему порядку, а первыми учителями у насъ, несомнѣнно, были греки.

Вслѣдствіе скудости и неопредѣленности указаній первоисточниковъ о состояніи образованія въ первые вѣка жизни

русскаго государства, излѣдователи толкуютъ ихъ весьма различно, при помощи разныхъ умозаключеній и сопоставленій. По однимъ выходитъ, что со времени христіанства просвѣщеніе получило у насъ широкіе размѣры и въ первые вѣка у насъ было учреждено множество организованныхъ училищъ, не только элементарныхъ, но и съ болѣе высокимъ курсомъ (Лавровскій). Ревнители церковной школы отважно утверждаютъ, что церковная школа сразу и повсемѣстно охватила всю Русь, и что успѣхи просвѣщенія и нашей школы въ домонгольскій періодъ были поистинѣ поразительны: они превосходятъ все, что представляла намъ западная Европа въ эту эпоху (Миропольскій). По метафорическому выраженію Погодина, всякая новая епархія тогда дѣлалась, такъ сказать, новымъ учебнымъ округомъ, новый монастырь—гимназіей, новая церковь—народнымъ училищемъ.— По мнѣнію другихъ изслѣдователей, такія радужныя, оптимистическія представленія не имѣютъ за себя никакихъ твердыхъ основаній, это мечты и фантазіи патріотически настроенныхъ умовъ, а не факты [1]).

---

[1]) По данному вопросу можно сопоставить съ одной стороны: Лавровскаго О древне-русскихъ училищахъ, 1854 г., Хмырова Училища и образованность на Руси допетровской. Народная Школа 1869 г., №№ 4—10, Миропольскаго—Очеркъ исторіи церковно-приходской школы. Три выпуска 1894—5 гг.; съ другой стороны—Голубинскаго. Исторія русской церкви т. 1, часть 1. 1901 г. гл. IV и приложеніе; Забѣлина—Опыты изученія русскихъ древностей и исторіи. Часть 1. 1872 г. Ст.—Характеръ начальнаго образованія въ допетровское время, и его же—Домашній бытъ русскихъ царей прежняго времени (ст. 7-я, Отечеств. Записки 1854 г. № 12).

Чтобы убѣдиться въ томъ, какъ скудны свѣдѣнія о нашихъ древнихъ училищахъ и какая обширная область открывается здѣсь для всякаго рода догадокъ, предположеній, выводовъ и сопоставленій, для этого достаточно прочитать въ вышеназванномъ сочиненіи Лавровскаго первую главу (Обозрѣніе свидѣтельствъ объ училищахъ и степень распространенія училищъ). Для примѣра мы приведемъ разъясненіе Лавровскимъ одного свидѣтельства. Въ новгородскихъ лѣтописяхъ подъ 1030 годомъ записано: „преставися Акимъ Новгородскій, и бяше ученикъ его Ефремъ, и ж е н ы у ч а ш е“. Акимъ былъ епископомъ новгородскимъ и понятно, какъ могъ учить его ученикъ Ефремъ,—очевидно наставленіями, проповѣдями, ны учаше, т. е. нравственному житію. Но Лавровскій желаетъ извлечь изъ этихъ простыхъ словъ совсѣмъ другой смыслъ. „Вникнувъ въ смыслъ этого извѣстія, говоритъ онъ, мы не сомнѣваемся, что оно указываетъ на обученіе, даже на обученіе школьное, а не на простыя поученія мірянамъ духовнаго лица“. Такой хитрый смыслъ извлекается изъ этого простого свидѣтельства слѣдующимъ образомъ: здѣсь нельзя, подъ словомъ учаше, разумѣть обыкновенныя нравственныя назиданія, потому что они составляютъ общую обязанность каждаго священника, о выполненіи которой упоминается всегда кратко (кажется, и

Не входя въ обсужденіе этихъ взглядовъ, мало полезное по неопредѣленности данныхъ, мы остановимся лишь на томъ, что для духовенства, для подготовки служителей алтаря, было необходимо хотя бы самое скудное профессіональное обученіе. Его вели сначала пришлые греки, потомъ выучившіеся у нихъ русскіе священники, и, наконецъ, перенявшіе у священниковъ учительскую науку дьячки и міряне, позднѣйшіе „мастера“ грамоты. Такимъ образомъ въ основу всего русскаго просвѣщенія легла церковно-богослужебная потребность, необходимость совершать въ извѣстномъ порядкѣ, по установленному чину, церковныя службы. Она опредѣлила предметы обученія, учебный курсъ. Очевидно, онъ былъ не великъ и по своему содержанію отвѣчалъ вызвавшей его потребности. Это церковно-богослужебное образованіе съ духовенства распространилось и на народъ: учился не только тотъ, кто готовился быть священникомъ или дьячкомъ, но и всякій, кто хотѣлъ и могъ, учился тому же, чему учились и будущіе служители церкви. Такой курсъ не былъ насильственнымъ или по тому времени одностороннимъ: выше всего цѣнилось все божественное, душеспасительное, церковное, свѣтской науки еще не знали, а потому къ ней и не стремились. Князья иногда изучали иностранные языки, но прежде получали церковно-бого-

здѣсь упомянуто не пространно); притомъ же здѣсь стоитъ слово ученикъ, дающее свидѣтельству особенные видъ, особенный смыслъ—указаніе на образовательную дѣятельность Ефрема. А у Татищева выраженіе: „иже ны учаше“ передано болѣе опредѣленно такими словами: „который насъ училъ греческому языку“ (насколько можно довѣрять прибавкамъ Татищева, см. у Голубинскаго указанное сочиненіе). Изложенное толкованіе лѣтописнаго новгородскаго извѣстія даетъ основаніе предположенію, въ справедливости котораго „едва-ли можно сомнѣваться“, что Іоакимъ, когда крестилъ новгородцевъ, завелъ тамъ училище, которое Ярославъ только распространилъ (свидѣтельство о собраніи Ярославомъ въ Новгородѣ 300 дѣтей для книжнаго ученья относится къ тому же 1030 году). Въ самыхъ выраженіяхъ лѣтописца замѣтна какая то преемственность въ переходѣ обязанности наставника отъ одного лица къ другому: „и бѣ ученикъ его Ефремъ, иже ны учаше“. Іоакимъ, безъ сомнѣнія, внимательно наблюдалъ надъ устроеннымъ имъ училищемъ, слѣдилъ за успѣхами учениковъ, между которыми былъ, конечно, и Ефремъ, а можетъ быть, по понятному недостатку въ наставникахъ, принималъ и болѣе близкое участіе въ дѣлѣ обученія (стр. 33—35).

Такимъ образомъ, короткая лѣтописная фраза объ ученикѣ монаха-епископа: „иже ны учаше“, въ рукахъ остроумнаго и смѣлаго толкователя превратилась въ свидѣтельство о несомнѣнномъ существованіи училища, при внимательномъ наблюденіи надъ нимъ Іоакима (Іоакимъ, „безъ сомнѣнія, внимательно наблюдалъ надъ устроеннымъ училищемъ“), и даже о вѣроятномъ участіи послѣдняго въ дѣлѣ обученія—въ воображаемомъ училищѣ.

Мы полагаемъ, что все это—сплошная историческая фантазія.

служебное образованіе. Такой характеръ учебнаго курса безъ существенныхъ перемѣнъ сохранялся цѣлые вѣка, а въ простомъ народѣ, въ его самодѣльныхъ школахъ, и особенно у старообрядцевъ, оставался такимъ же церковно-богослужебнымъ до самаго послѣдняго времени. Древне русское образованіе по современной терминологіи слѣдуетъ назвать воспитательнымъ обученіемъ, такъ какъ оно выше всего ставило твердую христіанскую вѣру и церковную нравственность.

Чтобы ближе и точнѣе выяснить составъ древняго учебнаго курса, мы должны обратиться къ позднѣйшимъ свидѣтельствамъ, сравнительно болѣе опредѣленнымъ и обстоятельнымъ, и ихъ разсмотрѣть. Такихъ классическихъ свидѣтельствъ три: новгородскаго архіепископа Геннадія, Стоглаваго Собора и Ѳедора Поликарпова.

Первое свидѣтельство заключается въ письмѣ архіепископа Геннадія (написано около 1500 г.) къ митрополиту Симону. Оно общеизвѣстно, но настолько важно, что его нужно привести здѣсь для внимательнаго разсмотрѣнія.

„Да билъ есми челомъ Государю вел. князю, чтобъ велѣлъ училища учинити; а вѣдь язъ своему Государю вспоминаю на его же честь да и на спасеніе; а намъ бы просторъ былъ: занеже вѣдь толко приведутъ кого грамотѣ горазда, и мы ему велимъ одни октеніи учити, да поставивъ его, да отпущаемъ боржае (скорѣе), и научивъ, какъ ему божественная служба совершати: ино имъ на меня ропту нѣтъ. А се приведутъ ко мнѣ мужика, и язъ велю ему Апостолъ дати чести, и онъ не умѣетъ ни ступити, а язъ ему велю псалтырю дати и онъ и по тому одва бредетъ, и язъ ему оторку (откажу) и они извѣтъ творятъ: земля, господине, такова, не можемъ добыти ктобыираздъ грамотѣ“. „Ино-де вѣдь то всю землю излаялъ, что нѣтъ человѣка на землѣ, кого-бы избрати на поповство. Да мнѣ бьютъ челомъ: пожалуй де и господине вели учити; и язъ прикажу ихъ учити октеніи; и онъ и къ слову не можетъ пристати; ты говоришь ему то, а онъ иное говоритъ; и язъ велю имъ учити азбуку, и они поучився мало азбуки, да просятся прочь, а и не хотятъ ее учити. А инымъ вѣдь силы книжные немощно достати, толко же азбуку границу и съ подтительными словы выучити, и онъ силу познаетъ въ книгахъ велику; а они не хотятъ учитись азбукѣ, хотя и учатся, а не отъ усердія; и онъ живетъ долго; да тѣмъ-то на меня брань бываетъ отъ ихъ нерадѣнія, а моей силы нѣтъ, что ми ихъ не учивъ ставити. А язъ того для бью челомъ Государю, чтобъ велѣлъ училища учинити, да его разумомъ и грозою,

а твоимъ благословеньемъ то дѣло исправится; а ты бы, господинъ отецъ нашъ, Государемъ нашимъ, а своимъ дѣтемъ Великимъ Княземъ, печаловался, чтобы велѣли училища учинити. А мой совѣтъ о томъ, что учити во училищѣ: первое азбука граница, истолкована совсѣмъ, да и подтительные слова, да псалтыря съ слѣдованіемъ накрѣпко; и коли то изучать, можетъ послѣ того проучивая и конархати и чести всякыя книги. А се мужики невѣжи учятъ робятъ да рѣчь ему испортитъ, да первое изучитъ ему вечерню, ино то мастеру принести каша да гривна денегъ, а завтреня также, а и свыше того; а часы то особно, да тѣ поминки (подарки) опроче могорца (платы), что рядилъ отъ него; а отъ мастера отъидетъ, и онъ ничего не умѣетъ, толко-то бредетъ по книгѣ, а церковнаго постатія ничего не знаетъ. Толко-жъ Государь укажетъ псалтырю съ слѣдованіемъ изучити да и все, что выше писано, да что отъ того укажетъ имати, ино учащимся легко, а сякъ не смѣютъ огурятися (сопротивляться, отказываться). А чтобы и поповъ ставленыхъ велѣлъ учити, занеже то неродѣніе въ землю вошло; и толко послышатъ что учащіися, и они съ усердіемъ пріимутъ ученіе. А нынѣ у меня побѣгали ставленники четыре: Максимка, да Куземко, до Ѳеонаско, да Омельянко мясникъ, а тотъ съ недѣлю не поучився, ступилъ прочь съ нимижъ. А и православны ли тѣ будутъ“.

Анализируя это знаменитое свидѣтельство о положеніи просвѣщенія въ Россіи XV вѣка, мы различаемъ въ немъ картину фактическаго состоянія подготовки и образованія наиболѣе просвѣщеннаго сословія въ древней Руси—духовенства и обусловленныя набросанной картиной желанія и стремленія ревнителя просвѣщенія—самого Геннадія.

Духовенства, какъ особаго замкнутаго сословія, передававшаго свою профессію по наслѣдству, въ древней Руси не существовало. Духовенство выходило прямо изъ народа, члены его были тѣ же мужики, только поучившіеся у грамотея, т. е. болѣе способные, болѣе охочіе къ просвѣщенію, большіе ревнители о спасеніи своей души и душъ другихъ. Конечно, дѣти священно- и церковнослужителей могли итти по отцовской дорожкѣ, заниматься и даже предрасполагаться къ занятію тѣмъ же, чѣмъ занимался родитель; но это еще не дѣлало духовенство замкнутымъ наслѣдственнымъ сословіемъ. Для подготовки членовъ клира не было никакихъ профессіональныхъ училищъ и курсовъ, будущее духовенство училось какъ и всѣ другіе, чему либо учившіеся, у грамотеевъ-мужиковъ же, у мастеровъ, или же у своихъ отцовъ, училось, можетъ быть, долго и много, но

выучивалось весьма малому. Чему училось у мастера руководящее сословіе? Училось будущему своему профессіональному дѣлу въ самыхъ узкихъ границахъ, именно церковному уставу, еще проще—искусству служить церковныя службы: вечерню, заутреню, часы, и притомъ училось служить по преимуществу наизусть, заучивало порядокъ церковныхъ службъ, а не отправляло ихъ по богослужебнымъ книгамъ. Но и такое, крайне ограниченное, искусство усвоялось весьма плохо. Когда выучившійся у мастера приходилъ къ епископу искать священническаго мѣста и ставиться въ попы, а епископъ подвергалъ его экзамену, тогда обнаруживались невѣроятные результаты обученія: кандидатъ на священство не былъ въ состояніи читать апостолъ и едва разбиралъ псалтырь. Слѣдовательно онъ учился служить главнымъ образомъ наизусть, мало занимаясь грамотой. Когда его учили говорить эктенію, онъ повторить не могъ: ему говорятъ одно, а онъ повторяетъ другое. И получить лучшую подготовку у лучшихъ учителей было невозможно, потому что лучшихъ учителей, болѣе просвѣщенныхъ, болѣе грамотныхъ, взять было негдѣ: „земля, господине, такова, не можемъ добыти, ктобы гораздъ грамотѣ“. Очевидно, нарисовать картину профессіональной подготовки наиболѣе просвѣщеннаго сословія, подготовки пастырей, руководителей другихъ, печальнѣе нарисованной, было невозможно, особенно если прибавить къ ней дополнительную черту, указанную Геннадіемъ—нежеланіе ставленниковъ учиться, ихъ бѣгство и отъ азбуки и отъ епископа. Повидимому, ставленники были того мнѣнія, что церковныя службы можно отправлять и не зная грамоты, наизусть. Заводите училища, настаиваетъ Геннадій, а то дѣло будетъ плохо. Бѣгунамъ—ставленикамъ вслѣдъ онъ бросаетъ такое сомнѣніе: „а и православны ли тѣ будутъ?“

Не смотря на яркость набросанной картины и полную ея недвусмысленность относительно крайне печальнаго положенія образованія духовенства и вмѣстѣ просвѣщенія вообще, т. е. отсутствія или крайне малаго числа сколько нибудь сносныхъ школъ, находятся такіе неунывающіе изслѣдователи, которые и свидѣтельство Геннадія пытаются повернуть въ пользу существованія на Руси въ то время школъ и просвѣщенія. Геннадій, утверждаютъ, не говоритъ, что школъ не было, но заявляетъ, что для приготовленія къ священству онѣ не годились. Существовавшія школы, хотя и носили церковный характеръ, были общеобразовательными; обстоятельства времени выдвинули вопросъ объ учрежденіи школъ для приготовленія спеціально чле-

новъ клира. Таковъ смыслъ посланія Геннадія. Въ посланіи, говорятъ, опредѣленно характеризуются оба типа существовавшихъ въ то время школъ: епископской или церковно-приходской школы и школы мужицкой, „мастеровъ грамоты“. Изъ первой школы приходили къ Геннадію хорошо подготовленныя лица, и онъ, поучивъ ихъ ектиньямъ и церковному порядку, скоро отпускалъ. Эта школа хотя и была общеобразовательной, но въ тоже время и церковной, а потому, при хорошей подготовкѣ въ ней, было легко научиться и тому, что требуется совершеніемъ церковныхъ службъ. Вторая школа — мужицкая — никуда не годилась и на мѣсто именно ея Геннадій и хлопочетъ о заведеніи училищъ. Такимъ образомъ, съ осуществленіемъ плана Геннадія, ученіе совершалось бы въ трехъ видахъ: церковно-приходской или епископской школы, школы мужиковъ-грамотеевъ и профессіональной новой школы въ мѣстахъ княжескаго управленія для приготовленія членовъ клира. [1]).

Такое толкованіе посланія Геннадія неудобопріемлемо, такъ какъ противорѣчиво и неосновательно. Геннадій ни однимъ словомъ не упоминаетъ ни о какихъ епископскихъ или церковно-приходскихъ школахъ, а онъ говоритъ о двухъ разрядахъ ищущихъ священства, приходившихъ къ нему ставиться въ попы: безграмотныхъ и грамотныхъ. У кого и какъ учились первые, онъ говоритъ; гдѣ учились вторые, объ этомъ онъ умалчиваетъ. Можетъ быть, они учились у тѣхъ же мастеровъ грамоты, только болѣе знающихъ, болѣе толковыхъ; можетъ быть, у своихъ отцовъ, или, наконецъ, въ какихъ нибудь школахъ. Если бы во время Геннадія существовало достаточно какихъ бы то ни было школъ, дававшихъ вполнѣ грамотныхъ людей, которыхъ Геннадію было легко подготовить къ священству, поучивъ ихъ ектиньямъ и совершенію церковныхъ службъ, то зачѣмъ же бы ему хлопотать о заведеніи новыхъ училищъ? Уже существовали нужныя училища, или у него же подъ рукой, въ его распоряженіи—церковно-приходскія, или какія либо другія, но дававшія грамотныхъ людей. А онъ почему-то ими пренебрегаетъ и молитъ объ открытіи новыхъ училищъ. Говорятъ, потому, что существующія школы были общеобразовательными, а нужны были

[1]) Миропольскій, Очеркъ исторіи церковно приходской школы. Вып. 1, стр. 25—28. Тоже толкованіе въ смягченномъ видѣ допускаютъ Владимірскій-Будановъ въ ст. Государство и народное образованіе (Журналъ министерства народнаго просвѣщенія 1873 г. сентябрь—ноябрь) и Леонтовичъ въ ст. Школьный вопросъ въ древней Руси (Варшавскія университетскія извѣстія, 1894 г. V).

спеціальныя для подготовки членовъ клира. Но Геннадій прямо говоритъ, что грамотные ставленники, къ нему приходившіе, легко подучивались, чему нужно, и хлопотъ ему не доставляли. Противъ нихъ, противъ ихъ подготовки, онъ ничего не имѣетъ. О заведеніи училищъ онъ говоритъ не по поводу ихъ, а по поводу безграмотныхъ ставленниковъ, учившихся у мужиковъ. Да и какъ понять нашихъ смѣлыхъ толкователей: то они заявляютъ, что „древняя наша школа была общеобразовательной; при хорошей подготовкѣ въ ней, легко было научиться и тому, что требуется совершеніемъ церковныхъ службъ, ибо школа имѣла характеръ церковный"; то говорятъ, что эти общеобразовательныя церковныя школы, по словамъ, будто бы, Геннадія, „для приготовленія къ священству не годились" [1]). Здѣсь противорѣчіе.

Въ свидѣтельствѣ Геннадія есть одна черточка, которая, повидимому, подтверждаетъ приведенное толкованіе его заявленія: „ино-де вѣдь то всю землю излаялъ, что нѣтъ человѣка на землѣ, кого бы избрати на поповство". Излаялъ, т.-е. обругалъ и вмѣстѣ солгалъ. Геннадій говоритъ какъ бы: вотъ ты, безграмотный ставленникъ, утверждаешь, что въ странѣ не можешь найти грамотнаго человѣка. Ты бранишься, ты лжешь, что нѣтъ грамотнаго человѣка, котораго можно бы избрать въ попы. Дѣло совсѣмъ не такъ худо, есть грамотные люди на Руси или въ новгородской епархіи.—Но эта черточка нисколько не измѣняетъ нарисованной печальной картины состоянія образованія въ древней Руси. Да, были грамотные люди и на Руси и въ новгородской епархіи, объ ихъ существованіи говорилъ тотъ же Геннадій и въ томъ же свидѣтельствѣ, въ самомъ его началѣ. Достать грамотнаго человѣка можно было, чтобы поставить его въ попы; но вотъ бѣда, что грамотныхъ было очень мало, что ихъ было нужно искать и днемъ съ огнемъ. Буквально Геннадій былъ правъ, говоря ставленнику: ты лжешь, что нельзя найти въ странѣ ни одного грамотнаго человѣка для избранія въ попы, такіе рѣдкіе люди бывали и есть. Но по существу дѣла жалоба ставленника была справедлива. Если бы безграмотные мужики, искавшіе священства, были рѣдкимъ явленіемъ, то Геннадій просто на-просто отказывалъ бы имъ и не сочинялъ жалобныхъ посланій къ митрополиту. Если бы легко было отыскать грамотныхъ и поставить ихъ учителями неграмотныхъ, то не нужно было бы просить о заведеніи училищъ, нужно было бы просто безграмотныхъ направить въ науку къ грамотнымъ. Но Геннадій

[1]) Миропольскій, тамъ же.

такъ не дѣлаетъ, онъ молитъ о заведеніи училищъ, а курсъ ихъ опредѣляетъ такой малый, такой скудный и ничтожный, что такого объема курсъ самымъ убѣдительнымъ образомъ, непоколебимо, устанавливаетъ царившую безграмотность и истинность по существу заявленій безграмотныхъ ставленниковъ.

Чрезвычайно суровая дѣйствительность не давала возможности широко развернуться педагогическому идеалу. Образовательный идеалъ самого Геннадія былъ чрезвычайно ограниченъ. Чему учить въ желаемыхъ училищахъ? Толковой азбукѣ (азбука-граница), искусству разбирать слова съ титлами, чтенію псалтыря съ слѣдованіемъ твердо на-твердо. А затѣмъ, подчитывая напередъ, затверживая или, по выраженію Геннадія, „проучивая“, можно читать всякія богослужебныя книги и отправлять церковныя службы. Вотъ и все, а это все обнимаетъ лишь чтеніе церковно-богослужебныхъ книгъ и знаніе церковныхъ службъ. Въ разсматриваемомъ образовательномъ идеалѣ не только не упоминается о грамматикѣ и счетѣ, но даже и о письмѣ, столь, повидимому, необходимомъ во всякомъ образованіи. Требованія, чтобы ставленники умѣли писать, Геннадій не поставилъ, считая его, вѣроятно, очень затруднительнымъ и невыполнимымъ по современному положенію просвѣщенія. Въ идеалъ вошло только то, безъ чего рѣшительно невозможно было обойтись попу или дьячку—умѣнье читать, съ предварительной подготовкой каждый разъ, церковно-богослужебныя книги и нѣкоторое знаніе церковнаго устава. О знакомствѣ съ новымъ завѣтомъ, о разумѣніи библіи даже не упоминается ни единымъ словомъ. Очевидно, священники геннадіевскаго времени не только не умѣли писать, но не умѣли даже и читать, были часто совершенно безграмотными, отправлявшими церковныя службы наизусть, безъ книгъ, заучивъ ихъ съ голосу [1]).

Въ идеалѣ Геннадія на первомъ мѣстѣ поставлено знаніе „азбуки-границы“, истолкованной совсѣмъ. Подъ такой азбукой разумѣлась не простая азбука, а болѣе сложная, азбука акростихъ. Каждый стихъ въ этой азбукѣ начинался съ буквы въ порядкѣ алфавита, а все стихотвореніе (обыкновенно безъ конечныхъ рифмъ) начальными буквами стиховъ представляло азбуку. Содержаніе стихотвореній было весьма различное: нравственно-поучительное, историческое, догматическое, молитвенное, на по-

---

[1]) Аналогичные и притомъ крайне поучительные, превосходно разъясняющіе свидѣтельство Геннадія, факты изъ позднѣйшаго времени см. въ концѣ четвертой главы.

добіе содержанія позднѣйшихъ прописей. Древнѣйшій образецъ такой азбуки—„Молитва Константина Философа сътворена азбукою“. Она читается такъ:

А. Азъ словомъ симъ молюся Богу:
Б. Боже всеа твори зижителю
В. Видимыа и не видимыа!
Г. Господня Духа посли живущаго,
Д. Да вдохнетъ въ сердце мое слово,
Е. Еже будетъ на оуспѣхъ всѣмъ,
Ж. Живущимъ въ заповѣдехъ твоихъ и т. д.

Изложеніе азбуки въ формѣ стихотворенія—акростиха, очевидно, производилось въ тѣхъ видахъ, чтобы, путемъ связныхъ и осмысленныхъ предложеній, облегчить запоминаніе названій буквъ. Акростихъ представлялъ собою своего рода звуковыя картинки [1]).

Затѣмъ въ свой образовательный идеалъ Геннадій вноситъ „псалтирь со слѣдованіемъ“. Самая ходкая книга въ древней Руси была псалтирь, по ней учились читать; слѣдованная же псалтирь служила для изученія „церковнаго постатія“, т. е. порядка церковныхъ службъ и ихъ устава. Изучивъ азбуку-границу и псалтирь со слѣдованіемъ, можно, по убѣжденію Геннадія, „конархати“ и чести всякія книги. Канонархъ—это лицо, возглашающее стихиры, а вмѣстѣ руководитель до извѣстной степени клиросного чтенія и пѣнія. Слѣдовательно, можно предполагать, что церковное пѣніе входило, по плану Геннадія, въ составъ учебнаго курса для подготовки служителей алтаря.

Въ посланіи Геннадія есть чрезвычайно любопытныя указанія на способъ и порядокъ древняго обученія, именно что мастера учили сначала вечерни, потомъ заутрени и часамъ, и за каждую службу получали по гривнѣ денегъ и кашѣ. Эти черточки древняго обученія мы пополнимъ позднѣе данными изъ другихъ источниковъ, вслѣдствіе чего картина допетровскаго старинняго обученія предстанетъ предъ нами въ довольно опредѣленномъ видѣ.

Свидѣтельство Геннадія относится къ провинціи и притомъ лишь къ одной области—новгородской. Въ столицѣ и въ другихъ областяхъ русской земли дѣло образованія находилось, можетъ быть, въ лучшемъ положеніи. Обратимся къ другимъ классическимъ свидѣтельствамъ.

---

[1]) О толковыхъ азбукахъ нѣкоторыя подробности можно найти въ статьѣ А. Петрова Къ исторіи букваря. Русская Школа 1894 г., № 4.

Второе свидѣтельство — Стоглаваго собора, созваннаго въ 1551 году при митрополитѣ Макаріи. Въ гл. 25 — „О дьяцѣхъ хотящихъ во діаконы и въ попы становитися“ говорится: „иже есть діяки, которіи хотящіи діаконства и священства, а грамотѣ мало умѣютъ... да и о томъ ихъ святители истязаютъ съ великимъ запрещеніемъ, почему мало умѣютъ грамотѣ, и они отвѣты чинятъ: мы де учимся у своихъ отцовъ или у своихъ мастеровъ, а индѣ де намъ учитеся негдѣ. Колько отцы наши и мастеры умѣютъ, потому и насъ учатъ, а отцы ихъ и мастеры сами потому же мало умѣютъ и силы въ божественномъ писаніи не знаютъ, да учится имъ негдѣ. А прежде сего училища бывали въ Россійскомъ царствіи на Москвѣ и великомъ Новѣградѣ, и по инымъ градомъ многіе грамотѣ, писати и пѣти, и чести учили. Потому тогда и грамотѣ гораздыхъ было много, но писцы и пѣвцы и четцы славны были по всей земли и до днесь“.

Обсудивъ такое положеніе просвѣщенія, Стоглавый соборъ съ своей стороны постановилъ: „Въ царствующемъ градѣ Москвѣ и по всѣмъ градомъ тѣмъ протопопомъ и старѣйшимъ священникомъ со всѣми священники и діяконы, коемуждо въ своемъ градѣ по благословенію своего святителя избрати добрыхъ духовныхъ священниковъ и діяконовъ и діяковъ женатыхъ и благочестивыхъ, имѣющихъ въ сердцыхъ страхъ Божій, могущихъ и иныхъ пользовати и грамотѣ чести и пѣти и писати гораздивы. И у тѣхъ священниковъ и у діяконовъ и у діяковъ учинити въ домѣхъ училища, чтобы священницы и діаконы и всѣ православные христіане въ коемуждо градѣ давали своихъ дѣтей на ученіе грамотѣ, книжнаго писма и церковнаго пѣнія и чтенія налоїнаго, и тѣ бы священники, и діяконы, и діяки избранные учили своихъ учениковъ страху Божію и грамотѣ и писати и пѣти и чести со всякимъ духовнымъ наказаніемъ“ [1]).

Свидѣтельство Стоглаваго собора не менѣе любопытно и важно, чѣмъ посланіе Геннадія. Читая соборное постановленіе, такъ и думаешь, что Геннадій воскресъ и говоритъ устами отцовъ собора, — такъ велико сходство по существу Геннадіева посланія съ постановленіемъ отцовъ собора. Спустя 50 лѣтъ, мы снова слышимъ геннадіевскія рѣчи: ищущіе священства „грамотѣ мало умѣютъ“. Знакомая картина, мы знаемъ, какъ выученики мастеровъ читаютъ апостолъ и псалтырь, какъ они учатъ эктиніи. И причины тѣже и обстоятельства тѣже: ставленники учатся у

[1]) Гл. 26. Отвѣтъ соборной о училищахъ книжныхъ по всѣмъ градомъ. Стоглавъ. Изд. Кожанчикова. Спб., 1863 г.

своихъ отцовъ или у своихъ мастеровъ, а отцы и мастера сами мало знаютъ грамоту и божественное писаніе мало понимаютъ. Сколько могутъ отцы и мастера, столько и учатъ. „А индѣ де намъ учитеся негдѣ". Все точь въ точь какъ у Геннадія. А изъ тѣхъ же посылокъ и выводъ получается тотъ же: необходимы училища, которыя и слѣдуетъ непремѣнно заводить. На этомъ настаивалъ Геннадій, это же постановляютъ и отцы собора.

Если о посланіи Геннадія можно было говорить, что это голосъ одного епархіальнаго архіерея, свидѣтельствовавшаго объ одной епархіи, и перетолковывать этотъ голосъ и вкривь и вкось, то къ постановленію цѣлаго собора относиться съ такою легкостью нельзя: приведенное постановленіе Стоглаваго собора есть голосъ всей русской церкви, а вмѣстѣ всеобщій показатель состоянія просвѣщенія въ Россіи XVI вѣка, и въ столицѣ и въ провинціи. Соборъ прямо и рѣшительно свидѣтельствуетъ, что „прежде сего" училища въ русскомъ царствѣ бывали, а слѣдовательно теперь ихъ нѣтъ. Какія это были училища? Были ли то церковно-приходскія школы, или училища, возникшія подъ вліяніемъ призыва Геннадія, — неизвѣстно, соборъ объ этомъ не говоритъ. Но онъ говоритъ ясно и опредѣленно, чему учили въ бывшихъ училищахъ: грамотѣ, писать, пѣть, читать. Поэтому тогда грамотѣ гораздыхъ было много, были славные писцы, пѣвцы и четцы, Но теперь помянутыхъ училищъ нѣтъ, писать, пѣть, читать болѣе никто не учитъ, кромѣ малограмотныхъ мастеровъ и отцовъ, а потому и ставленники „грамотѣ мало умѣютъ", и научиться лучшему имъ негдѣ. Что можетъ быть опредѣленнѣе и тверже этого свидѣтельства? А потому къ посягновенію на затемненіе постановленія Стоглаваго собора такимъ соображеніемъ, что въ немъ-де не говорится, что школъ было мало, или ихъ не было, но заявляется, что существующія школы (?) непригодны для спеціальной цѣли приготовленія священниковъ [1]), нужно отнестись, какъ къ покушенію съ совершенно негодными средствами.

Объ устройствѣ желаемыхъ училищъ Стоглавый соборъ высказался опредѣленнѣе Геннадія. У послѣдняго остается не совсѣмъ яснымъ, какихъ именно училищъ онъ желалъ: правительственныхъ или частныхъ, находящихся въ распоряженіи духовной или свѣтской власти. Съ просьбой объ учрежденіи училищъ Геннадій непосредственно обращался и къ митрополиту и къ великому князю. Конечно, по смыслу всего посланія Геннадія,

---

1) Миропольскій, Очерки исторіи церковно-приходской школы. Вып. 3, стр. 37.

слѣдуетъ думать, что онъ хлопоталъ объ учрежденіи элементарныхъ церковныхъ училищъ, безразлично на чьи средства — митрополита (церковныя) или великаго князя (государственныя) и, понятно, въ вѣдѣніи церковнаго начальства (епископовъ). Но этого прямо онъ не сказалъ. Стоглавый же соборъ высказался по поставленному вопросу совершенно опредѣленно: онъ постановлялъ устроить семейныя, т. е. частныя школы въ домахъ священно - и церковнослужителей. Учителями должны были быть избранные, лучшіе священники, дьяконы и дьячки; учащимися — дѣти не только причта, но и всѣхъ православныхъ христіанъ; значитъ, школы предполагались безсословныя, для всѣхъ желающихъ учиться; предметами обученія были: грамота, письмо, пѣніе и чтеніе. Послѣднее отъ грамоты выдѣляется, потому что подъ нимъ спеціально разумѣлось чтеніе „налойное“, т. е. церковнобогослужебныхъ книгъ въ церкви при совершеніи богослуженій. Такія училища долженствовали быть устроенными по всѣмъ городамъ и вездѣ „по благословенію своего святителя“. Очевидно, соборомъ проектировались небольшія элементарныя церковныя школки, безсословныя, для всѣхъ желающихъ, съ главной задачей подготовлять будущихъ членовъ клира „чтобы имъ (дѣтямъ) вашимъ (учителей) береженьемъ и поученьемъ, пришедъ въ возрастъ, достойнымъ быти священному чину (постановленіе собора)“. Денегъ на устройство школокъ ни откуда не отпускалось. Объ изученіи грамматики, ариѳметики, объ ознакомленіи съ библіей Стоглавъ въ проектѣ своихъ школъ точно такъ же ни словомъ не обмолвился, какъ и Геннадій въ проектѣ своихъ. О такой роскоши знаній и думать еще было нечего. Зато Стоглавъ превзошелъ Геннадія тѣмъ, что прямо потребовалъ отъ ищущихъ священства искусства писать, а такъ какъ проектированныя имъ школы были безсословныя, то слѣдовательно внесъ обученіе этому искусству и въ общій учебный курсъ.

Но и Геннадій и Стоглавъ имѣли въ виду, прежде всего, подготовку лицъ, ищущихъ священства. Можетъ быть, при воспитаніи дѣтей свѣтскихъ и особенно достаточныхъ родителей образованіе было шире и научнѣе? Нѣтъ. Не забудемъ прежде всего, что въ древней Руси духовенство было наиболѣе образованнымъ сословіемъ. Хорошее образованіе было ему необходимѣе, чѣмъ какому - либо другому сословію. Оно было учителемъ другихъ сословій и притомъ училось не въ какихъ - либо особенныхъ, профессіонально сословныхъ школахъ, но въ училищахъ, доступныхъ всѣмъ желающимъ, всѣхъ сословій. Но на поставленный вопросъ даетъ ясный отвѣтъ третье свидѣтельство.

Въ 1721 году въ Москвѣ была издана во второй разъ грамматика Мелетія Смотрицкаго, появившаяся въ свѣтъ въ Вильнѣ въ 1619 году. Ко второму московскому изданію было присоединено „предисловіе любомудрому читателю“, составленное Ѳеодоромъ Поликарповымъ, бывшимъ директоромъ синодальной типографіи. Самая должность, которую занималъ Поликарповъ, свидѣтельствуетъ о немъ, какъ человѣкѣ книжномъ, а предисловіе, имъ написанное, несомнѣнно обнаруживаетъ въ немъ значительную начитанность и знакомство съ школьнымъ дѣломъ, съ его положеніемъ въ современной ему и древней Россіи. Этотъ-то Поликарповъ въ написанномъ имъ предисловіи дѣлаетъ слѣдующее замѣчательное заявленіе: „яко издревле россійскимъ дѣтоводцемъ и учителемъ обычай бѣ и есть учити дѣти малыя въ началѣ азбуцѣ, потомъ часословцу и псалтыри, таже писати; по сихъ же нѣцыи преподаютъ и чтеніе апостола. Возрастающихъ же препровождаютъ къ чтенію и священныя библіи и бесѣдъ евангельскихъ и апостольскихъ и къ разсужденію высокаго въ оныхъ книгахъ лежащаго разумѣнія, а истаго на таковое разсужденіе орудіа (еже есть грамматика), онымъ напредъ не показуютъ, по чему бы всякое рѣченіе, періодъ и все слово разбирати, и въ подобающіи чинъ располагати, и крыемую въ немъ силу разума разсуждати; и тако, читающе по своему разсужденію, мнози о вѣрѣ погрѣшиша, и донынѣ погрѣшаютъ, впадающе въ свое суемудрое мнѣніе и не знающе осмочастнаго чинорасположенія“.

Изъ этого чрезвычайно цѣннаго и поучительнаго свидѣтельства открывается слѣдующее: 1) въ свидѣтельствѣ очерчивается постановка образованія не ищущихъ священства, а всѣхъ вообще учащихся, всѣхъ малыхъ дѣтей, постановка не только современная, но и старинная — „издревле обычай бѣ и есть“; 2) учебный курсъ въ сущности указывается тотъ же, какой указывался и Стоглавомъ и Геннадіемъ, т. е. церковно-богослужебный, какъ будто бы онъ назначался для подготовки будущихъ служителей алтаря. Можно смѣло сказать, что и Стоглавъ и Геннадій этимъ курсомъ остались бы вполнѣ довольны, если включить въ него пропущенное авторомъ обученіе церковному пѣнію; 3) учебный курсъ въ разсматриваемомъ свидѣтельствѣ изображается состоящимъ изъ трехъ ступеней: основной — обученія азбукѣ, часослову, псалтири и письму; средней — чтенія апостола и высшей — чтенія библіи, бесѣдъ евангельскихъ и апостольскихъ и разсужденія о смыслѣ божественныхъ книгъ. Означенныя ступени отдѣляются одна отъ другой вполнѣ опредѣленно: сначала говорится объ ученіи малыхъ дѣтей — „учити дѣти малыя въ началѣ

азбуцѣ, потомъ часословцу и псалтири, таже писати". Это первая ступень. Потомъ сказано: „по сихъ же нѣцыи преподаютъ", слѣдовательно далѣе шелъ такой курсъ, который проходили не всѣ учащіеся, такъ какъ преподавали его не всѣ россійскіе дѣтоводцы и учителя, а только нѣкоторые. Наконецъ, „возрастающихъ", т. е. болѣе зрѣлыхъ и по возрасту и по познаніямъ, болѣе успѣвающихъ учащихся, переводили на третью, высшую, ступень занятій.

Конечно, громадное большинство учившихся ограничивалось первою ступенью образованія и дальше не шло; меньшинство продолжало обученіе и дальше на второй ступени и, наконецъ, вѣроятно не особенно многіе „возрастающіе„ занимались предметами третьей ступени, такъ какъ обученіе въ древности, какъ мы увидимъ далѣе, было дѣломъ многотруднымъ и тяжкимъ, требовавшимъ большаго напряженія силъ и времени. А отсюда и изъ приведенныхъ ранѣе свидѣтельствъ Стоглава и Геннадія мы должны заключить, что древнее русское образованіе мало знакомило учащихся съ христіанскими идеалами, потому что школьники засиживались на часословцѣ и псалтири, на изученіи вечерни и утрени, и не достигали до изученія апостола и тѣмъ болѣе до чтенія библіи, бесѣдъ евангельскихъ и апостольскихъ и разсужденія о высокомъ смыслѣ этихъ книгъ. Для такого болѣе серьезнаго и глубокаго религіознаго образованія имъ оставался почти одинъ источникъ—церковь. Но даже и въ XVII вѣкѣ не мало было такихъ, которые въ отвѣтъ на поученія своихъ пастырей говорили: „Что намъ въ книгахъ учительныхъ? Достаточно часослова и псалтири" [1]). Но за то въ одномъ азбуковникѣ XVII вѣка отъ имени мудрости говорится о книжномъ ученіи по окончаніи азбуки: „Ктому не глаголю ти о часословѣ и псалтыри, безъ нихъ же ученіе не бываетъ". Такъ важны были въ ученіи часословъ и псалтирь. Что такое псалтирь, что она содержитъ — это общеизвѣстно. Не мѣшаетъ только замѣтить, что наряду съ прекраснымъ выраженіемъ высокой религіозной поэзіи, чувствованій раскаянія, сознанія своей грѣховности, ничтожества предъ Богомъ, покорности волѣ Божіей, она содержитъ изліяніе и гнѣва, мести, жестокости, отчаянія, вообще чувствованій, мало гармонирующихъ съ христіанскимъ настроеніемъ. Скажемъ нѣсколько словъ о содержаніи часослова.

Онъ состоитъ изъ неизмѣняемыхъ молитвословій полунощницы, утрени, часовъ 1-го, 3-го, 6-го и 9-го, вечерни и повечерія. Всѣ

---

[1]) Соловьевъ, Исторія Россіи. Т. XIII.

эти службы состоятъ главнымъ образомъ изъ чтенія псалмовъ и отрывковъ изъ книгъ ветхаго завѣта, разныхъ молитвъ, ектеній, евангеліе же читается рѣдко. Такъ служба часовъ (1-го, 3-го, 6-го и 9-го) — каждаго — состоитъ изъ трехъ псалмовъ, тропаря дня, пѣсни въ честь Богородицы, трисвятаго, молитвы Господней, кандака дня, молитвы: „иже на всякое время и на всякій часъ" и заключительной молитвы. Во всей службѣ изъ новаго завѣта взята лишь молитва Господня. — Вечерня слагается изъ чтенія и пѣнія псалмовъ, ектеній и молитвъ. Каѳизмы и пареміи составлены изъ псалмовъ или прямо суть псалмы. — Утреня заключаетъ въ началѣ чтеніе нѣсколькихъ молитвъ, двухъ псалмовъ, ектенію, потомъ шестопсалміе (т. е. шесть псалмовъ), снова ектиніи, тропарь, каѳизмы, канонъ. Канонъ есть собраніе девяти пѣсней, составленныхъ по образцу ветхозавѣтныхъ пѣсней. По буднямъ на заутреняхъ не читается евангелія.

Такимъ образомъ часословъ, по которому учились грамотѣ наши предки, состоялъ изъ изложенія содержанія и порядка службъ, составленныхъ по преимуществу изъ псалмовъ и изъ пѣснопѣній по образцу ветхозавѣтныхъ пѣсенъ. Евангельскихъ и апостольскихъ чтеній въ нихъ мало, въ нихъ царитъ ветхій, а не новый завѣтъ. Такъ вотъ эти-то двѣ книги: псалтирь и часословъ, съ прибавкой обученія письму, и составляли не только корень, но и вершину образованія массы, учившейся у мастеровъ, отцовъ, учителей и разныхъ дѣтоводцевъ. Слѣдовательно, образованіе почти не знакомило съ христіанскими идеалами, источниками идеаловъ служили преимущественно книги ветхаго завѣта — псалтирь, притчи Соломона, Премудрость Сираха, книги Моисея.

О грамматикѣ въ разсматриваемомъ свидѣтельствѣ Поликарпова прямо заявляется, что она не преподавалась въ школахъ. „Славянская грамматика въ тѣхъ училищахъ (основанныхъ Петромъ Вел.) не преподаяшеся, за оскудѣніемъ сихъ книгъ"... Относительно бывшихъ прежде изданій грамматики Смотрицкаго Поликарповъ въ предисловіи замѣчаетъ, что „аще оная грамматика и издана была бяше не единожды печатію, но всеядца времени продолженіемъ, едва гдѣ обрѣтается, яко искра въ пепелѣ сокрываема". Онъ указываетъ вредъ, проистекавшій изъ этого для правильнаго пониманія божественныхъ книгъ — „мнози о вѣрѣ погрѣшиша". Слѣдовательно, если кто и достигалъ третьей ступени обученія, то пользы отъ этого получалъ мало: за отсутствіемъ грамматическихъ свѣдѣній, вмѣсто настоящаго знанія библіи и правильнаго пониманія слова Божія,

впадалъ въ суемудріе. Объ обученіи счету Поликарповъ не упоминаетъ.

Изъ всѣхъ приведенныхъ документовъ какая же составляется картина школьнаго дѣла, образованія нашихъ предковъ? Оказывается, что главнымъ органомъ народнаго просвѣщенія, а равно образованія и подготовки духовенства, были мастера грамоты, т. е. грамотные крестьяне, дѣлавшіе изъ обученія грамотѣ промыселъ. Правда, они учили плохо, но все же учили и помимо ихъ и грамотныхъ родителей учиться было негдѣ, не у кого. Такъ свидѣтельствуютъ Геннадій и Стоглавъ. Самыя древнѣйшія показанія объ обученіи говорятъ намъ объ учителяхъ, а не объ училищахъ. Такъ, изъ показанія лѣтописца Нестора извѣстно, что онъ былъ отданъ на ученье „единому отъ учитель", что въ первой половинѣ XI в. въ Курскѣ были учителя, принимавшіе къ себѣ на ученье дѣтей. Кто же были эти учителя? Да такія же лица, которыя позднѣе получили названіе „мастеровъ грамоты". Даже царевенъ учили мастерицы, состоявшія въ дворцовомъ штатѣ. Такъ, въ 1642 году царевну Татьяну Михайловну обучала грамотѣ мастерица Марья. Царевичей учили особые мастера-дьяки и подъячіе. Темой картинокъ въ потѣшныхъ книгахъ царевичей служила, между прочимъ, и такая: дѣти учатся грамотѣ. Дѣти предъ мастеромъ стоятъ. Дѣти мастеру кланяются [1]). Кромѣ собственно мастеровъ, учили дьячки, дьяконы, священники; иногда монахи. Но какъ скоро они принимались за учительство, они превращались въ тѣхъ же мастеровъ грамоты, учили тому же и не лучше, чему и какъ учили мастера. Ставленники, по свидѣтельству Стоглава, учились у мастеровъ или у своихъ отцовъ. Но отцами, учившими своихъ дѣтей, были, конечно, и священники и дьяконы и дьячки. А про нихъ про всѣхъ сказано Стоглавомъ, что учатъ они плохо. Геннадій полагалъ нужнымъ учить „и поповъ ставленыхъ", „занеже то неродѣніе (по просту невѣжество) въ землю вошло". Кромѣ мастеровъ грамоты, у насъ были еще и мастера пѣнія, которые ходили по городамъ и учили пѣть. Между ними были свои знаменитости [2]).

Между мастеромъ грамоты и клирикомъ не было какого либо существеннаго различія, напротивъ, эти двѣ должности

---

[1]) Забѣлинъ, Домашній бытъ русскихъ царей. Отечеств. Записки 1854 г., № 12.

[2]) Это видно изъ статьи, явившейся въ XVI или въ концѣ XVII вѣка и носящей заглавіе: „Откуда, и отъ коего времени, начася быти въ нашей Рустѣй земли осмогласное пѣніе, и отъ коего времени, и отъ кого пошло на оба лики пѣти въ церкви".

легко и охотно совмѣщались, занятіе одной вело къ занятію другой. На основаніи древняго обычая южно-русскихъ причтовъ, въ Малороссіи въ XVIII вѣкѣ и, вѣроятно, нѣсколько вѣковъ и раньше, при каждой приходской церкви, по изображенію одного изслѣдователя старины, обучалось по нѣскольку мальчиковъ, изъ безпріютныхъ сиротъ, содержимыхъ на пожертвованія прихожанъ. Эти школяры обучались въ домѣ дьячка, называвшемся потому школой, и подъ руководствомъ дьячка. Старшимъ и болѣе практичнымъ, болѣе честнымъ изъ школяровъ священники и крестьянскія общества давали названіе подъячихъ, т. е. помощниковъ дьяка, другимъ — псаломщиковъ, клиросниковъ и т. п. Инымъ долго не счастливилось, они до 30-ти лѣтняго возраста и даже долѣе оставались въ званіи школяровъ, т. е. въ качествѣ кандидатовъ на должность дьячка-учителя. Въ случаѣ неудачи, переходя изъ одного прихода въ другой, преслѣдуя свою завѣтную мечту — сдѣлаться сначала дьякомъ, а потомъ и попомъ, неудачники возвращались, наконецъ, въ свою первоначальную среду, крестьянскую или казацкую. Учитель-дьякъ, обучая будущаго такого же дьяка, обыкновенно говорилъ ему такую поговорку: „какъ станешь учителемъ, учи такъ, чтобы не отбилъ школы“, т. е. не открывай своему ученику всего, чтобы ученикъ не сѣлъ на твое мѣсто. Поэтому Стоглавый соборъ предписывалъ, между прочимъ, избраннымъ въ учителя священникамъ, дьяконамъ и дьячкамъ учить, „ничтоже скрывающе“. Въ старой Малороссіи были дьяки „мандрованные“, т. е. странствующіе, перехожіе учителя грамоты, были такіе же учителя пѣнія. Были и бродячіе школьники (западные scholares vagantes). Въ Москвѣ въ XVIII в. бывали безмѣстные попы и дьячки, которые промышляли обученіемъ грамотѣ по договорамъ съ родителями.

Съ мастерами грамоты родители договаривались, какъ и со всякими другими мастерами, т. е. приглашались одинъ—два свидѣтеля и заключалось условіе. На окончательномъ испытаніи ученика присутствовали тѣ-же свидѣтели и рѣшали, честно ли выполненъ договоръ со стороны наставника. Содержаніемъ договора служили условія о томъ, чему учить, въ какой срокъ, за какую плату. Приступъ къ ученью совершался такъ: наши предки начинали учить своихъ дѣтей грамотѣ съ 1 декабря — день св. пророка Наума. Для сего напередъ условливались съ приходскимъ дьячкомъ или другимъ лицомъ. Все семейство отправлялось въ церковь, гдѣ послѣ обѣдни служили молебенъ, испрашивая благословеніе на отрока. Учитель являлся въ назначенное время въ домъ родителей, гдѣ его встрѣчали съ почетомъ и лас-

ковымъ словомъ, сажали въ передній уголъ съ поклонами. Тутъ держа сына за руку, отецъ передавалъ его учителю, съ просьбою, научить уму-разуму, а за лѣность учащать побоями. Мать, по обыкновенію, стоя у дверей, должна была плакать, иначе о ней пронеслась бы по всему околодку худая молва. Ученикъ, приближаясь къ учителю, обязанъ былъ сотворить ему три земныхъ поклона,—такъ установлено было нашими предками. Послѣ сего учитель ударялъ осторожно своего ученика по спинѣ три раза плеткой. Мать сажала сына за столъ, вручала ему узорчатую костяную указку, учитель развертывалъ азбуку и начиналось великомудрое ученіе: азъ, земля, еръ—азъ. Мать усугубляла свой плачъ и умоляла учителя не морить сына за грамотой. На одномъ азѣ оканчивалось первое ученье. Учителя послѣ трудовъ угощали, чѣмъ Богъ послалъ, и дарили подарками. Отецъ награждалъ учителя платьемъ или хлѣбомъ, мать—полотенцемъ своей работы. Проводы и угощенія продолжались до воротъ. На другой день ученика отправляли къ учителю, съ азбукой и указкой. Матушка снаряжала съ сынкомъ огромный завтракъ и подарокъ учителю, состоявшій изъ домашнихъ птицъ. Переходъ отъ изученія азбуки къ изученію часослова и отъ часослова къ псалтири былъ настоящимъ праздникомъ и для наставниковъ и для питомцевъ: учитель получалъ горшокъ съ кашей, осыпанный сверху деньгами; ученикамъ родители дарили по пятаку или по гривнѣ мѣди. Этотъ обычай былъ извѣстенъ подъ именемъ каши и сохранился до послѣдняго времени [1]).

---

[1]) Сахаровъ; Сказанія русскаго народа. Т. II. изд. 1849 г. Кн. VII, стр. 67 — 68; Владимірскій-Будановъ, Государство и народное образованіе въ Россіи XVII вѣка. Журналъ Министерства Нар. Просвѣщ. 1873 года, октябрь — ноябрь и 1874 года. Любопытныя подробности обычая каши сохранены въ запискахъ М. С. Щепкина, проходившаго курсъ грамотности по самой древнѣйшей ея методѣ. „Учился я весьма легко и быстро, ибо едва мнѣ сравнялось шесть лѣтъ, какъ я уже всю премудрость выучилъ, т. е. азбуку, Часословъ и Псалтирь: этимъ обыкновенно тогда и оканчивалось все ученіе, изъ котораго мы, разумѣется, пріобрѣтали только способность бѣгло читать церковныя книги. Помню, что при перемѣнѣ книги, т. е. когда я окончилъ азбуку и принесъ въ школу въ первый разъ Часословъ, то тутъ же принесъ горшокъ молочной каши, обернутый въ бумажный платокъ, и полтину денегъ, которая, какъ дань, слѣдуемая за ученье, вмѣстѣ съ платкомъ вручалась учителю. Кашу же, обыкновенно, ставили на столъ и послѣ повторенія задовъ (въ такой торжественный день ученья ужъ не было) раздавали всѣмъ учащимся ложки, которыми и хватали кашу изъ горшка. Я, принесшій кашу и совершившій подвигъ, т. е. выучившій всю азбуку, долженъ былъ бить учениковъ по рукамъ, что я исполнялъ усердно, при всеобщемъ шумѣ и смѣхѣ учителя и его семейства. Потомъ кончили кашу, вынесли горшокъ

Мастеръ грамоты, учитель-дьячекъ, появившись у насъ въ первой половинѣ XI в., продержался, хотя и съ большими затрудненіями, до второй половины XIX и даже долѣе. Во второй половинѣ XVIII и даже XIX вѣковъ онъ, какъ мы увидимъ, выдерживалъ еще бой съ вынудительной правительственной школой.

Другимъ органомъ древняго русскаго просвѣщенія была школа. Что существовали организованныя правительственныя школы въ первый періодъ русской педагогіи, объ этомъ свидѣтельства нѣтъ (за тѣми исключеніями, о которыхъ рѣчь будетъ въ VI главѣ). Школы съ нѣкоторымъ общественнымъ характеромъ были при монастыряхъ, при церквахъ и у епископовъ. Князья отдавали иногда своихъ дѣтей для обученія во владычные дома. Напр. въ 1341 году „пріѣха Михаилъ княжичъ съ Твери въ Новгородъ къ владыкѣ грамотѣ учиться". Ставленники безграмотные или малограмотные доучались у епископа. До Петра въ Малороссіи и западной Россіи были общинныя, т. е. приходскія, школы. Приходъ при церкви строилъ и школу. Въ описяхъ старинныхъ церквей въ Малороссіи, составленныхъ, правда, уже въ XVIII в., обыкновенно говорится: „церковь такая-то ... при ней дворовъ поповскихъ ... дьяковскихъ столько-то ..., школа одна". Преосвященный Филаретъ, описывавшій школы Малороссіи на основаніи статистическихъ данныхъ 1732 года, сдѣлалъ такой общій выводъ: при обозрѣніи церквей мы видимъ, что въ Слободской Украйнѣ при многихъ церквахъ были приходскія школы. По ставленническимъ дѣламъ видимъ, что въ нихъ учились всѣ тѣ, которые послѣ исправляли должность причетниковъ при церквахъ, а потомъ иные поступали и во священники. Понятно. что въ этихъ школахъ учились немногому—читать и писать. Въ Велико-

---

на чистый дворъ, поставили его по срединѣ и каждый бросалъ въ него палкой; тотъ, кому удавалось разбить его, бросался стремглавъ уходить, а прочіе, изловивъ его, поочередно драли... за уши. По окончаніи Часослова, когда я принесъ новый Псалтирь, опять повторилась та же процессія". (Забѣлинъ. Домашній бытъ русскихъ царей, Отечеств. Записки, 1854 г., № 12). Нѣчто въ родѣ каши было и при обученіи царевичей и царевенъ. Когда начинали учить царевичей и царевенъ часовнику, псалтири, апостольскому дѣянію, писать, пѣть, учить заутреню, то учителямъ-дьякамъ и мастерицамъ—жаловались камка, тафта, соболя, полотно (та же статья, въ приложеніи выдержка изъ расходныхъ дворцовыхъ книгъ). Проф. Ѳ. И. Леонтовичъ свидѣтельствуетъ, что онъ самъ въ концѣ тридцатыхъ и началѣ сороковыхъ годовъ прошлаго столѣтія былъ свидѣтелемъ и даже принималъ участіе въ дѣйствѣ „каши", описывая его тѣми же чертами, что и Щепкинъ (Варшавскія Университетскія Извѣстія 1894 г., V, ст. Леонтовича—Школьный вопросъ въ древней Руси).

россіи школы были преимущестенно семейныя и ютились въ домахъ учителей. Петръ I пытался создать въ Великороссіи приходскую школу, но для нея не оказалось средствъ, не было почвы. По словамъ новгородскаго архіерея Іова, составители переписи 1710 года „священниковъ неволятъ на всякомъ погостѣ строить школы и велятъ учить разнымъ наукамъ, а чѣмъ школы строить, и кому быть учителями и какимъ наукамъ учениковъ учить и по какимъ книгамъ учиться и откуда пищу имѣть и всякую школьную потребу пріискать—того они, переписчики, опредѣлить не умѣютъ, только говорятъ: „впредь указъ будетъ“. Но обѣщаннаго указа не было и школы, конечно, не открылись. Для нихъ не оказалось никакой почвы, никакой подготовки, никто не зналъ, какъ взяться за дѣло, кому и чему учить, откуда достать средства на постройку и содержаніе школы. Если бы церковно-приходскія школы были явленіемъ обыкновеннымъ, распространеннымъ въ древней восточной Руси, то такія недоумѣнія не возникли бы. Общественно-приходская школа имѣла бы и учителя и средства содержанія, въ ней проходился бы опредѣленный курсъ, да и вопросъ объ учрежденіи школъ нельзя было бы и ставить, а можно бы говорить о расширеніи существующихъ школъ и объ ихъ преобразованіи. Но, во всякомъ случаѣ, школы существовали, объ этомъ вполнѣ ясно и опредѣленно свидѣтельствуетъ Стоглавый соборъ; дѣло только въ томъ, что ихъ было мало, недостаточно, и мы не знаемъ, какъ они были организованы.

Геннадій молилъ объ устройствѣ училищъ, Стоглавый соборъ, 50 лѣтъ спустя послѣ Геннадія, дѣлаетъ постановленіе объ учрежденіи училищъ и замѣчаетъ, что „прежде сего училища бывали въ Россійскомъ царствѣ“; пріѣзжавшіе на Москву въ XVII вѣкѣ греческіе патріархи и митрополиты указывали на тотъ же недостатокъ училищъ. Ученый газскій митрополитъ Паисій Лигаридъ убѣждалъ правительство, что Россіи нужны „первое училища, второе училища, третье училища“. Онъ сочинилъ великолѣпный панегирикъ въ честь училищъ, доказывая ихъ благотворность и возвышенный характеръ. „Отъ училищъ“, говорилъ онъ, „яко отъ источниковъ, благополучіе народное искапаетъ“. Патріархи Паисій александрійскій и Макарій антіохійскій убѣждали въ томъ же. Вотъ греки, говорили они, страдаютъ подъ игомъ нечестивыхъ, но, тѣмъ не менѣе, „въ самомъ центрѣ или пупѣ мучительства, въ самой, глаголемъ, Византіи, училища отверзоша“... Между тѣмъ русскіе, живя свободно, не страдая отъ ига и дани, уклоняются отъ училищъ, мало цѣня ученіе. О свидѣтельствахъ другихъ иностранцевъ—Кобенцеля, Маржерета,—что

въ Московіи нѣтъ школъ, мы уже не говоримъ. Такимъ образомъ, на протяженіи трехъ столѣтій—XV, XVI и XVII—мы слышимъ одинъ и тотъ же вопль: училищъ, училищъ, училищъ. Надо думать, что ихъ было мало.

Первоначальныя наши училища по постановкѣ обученія, вѣроятно, мало чѣмъ отличались отъ обученія мастерами грамоты и дьячками. Чему учить въ училищахъ? На этотъ вопросъ Геннадій отвѣчаетъ: толковой азбукѣ и псалтири съ слѣдованіемъ. Стоглавый соборъ говоритъ: читать, писать и пѣть. Ѳедоръ Поликарповъ утверждаетъ, что издревлѣ и нынѣ у россійскихъ дѣтоводцевъ и учителей былъ и есть обычай учить малыхъ дѣтей азбукѣ, часослову, псалтири и письму. А чему учили мастера грамоты и дьячки — тоже дѣтоводцы и учителя дѣтей? Тому же: учили азбукѣ, письму, читали часовникъ, апостолъ, псалтирь, съ будущими ставленниками разучивали часы, утреню и вечерню. Предметы тѣ же, только кустари-мастера грамоты учили хуже, а въ училищахъ, болѣе или менѣе постоянныхъ заведеніяхъ, учили, можетъ быть, нѣсколько лучше, выпускали грамотныхъ. Никакой другой разницы не было. Древнее училище это—нѣсколько упорядоченное дьячковское ученіе или болѣе систематическія занятія мастера грамоты. Мастера грамоты и дьячки стали расходиться со школами преимущественно съ XVII в.; школы пошли впередъ, начали расширять и усложнять учебный курсъ и усовершенствовать пріемы обученія; дьячки и мастера остались при прежней педагогіи, за новизной не гнались, объ усовершенствованіяхъ не заботились. Мало по малу они отстали отъ школъ и ихъ методовъ и, какъ отсталые, должны были уступить свои мѣста другимъ, представителямъ и защитникамъ новой педагогіи; но они продолжали свою работу, ученики всегда находились и для нихъ [1]).

---

[1]) Владимірскій - Будановъ упоминаетъ о существованіи въ старину, кромѣ элементарныхъ школъ, еще какихъ-то большихъ городскихъ школъ, т. е. о зарождавшихся начаткахъ средняго и высшаго образованія, погубленныхъ татарскимъ игомъ (Журн. Минист. Народ. Просв. 1873 г., сентябрь — октябрь). О подобныхъ же школахъ еще раньше говорилъ Лавровскій (О древне-русскихъ училищахъ, стр. 74—77). Но свидѣтельствъ о такихъ школахъ нѣтъ, онѣ—мечта историковъ.

ГЛАВА III.

Характеръ и порядокъ обученія грамотѣ.

Обученіе дѣтей у мастеровъ и въ школахъ было многотрудное и тяжкое, требовавшее большого времени и великой затраты силъ. Ко всему древнему русскому обученію можно примѣнить то, что сказалъ Максимъ Грекъ о грамматикѣ, что она „начало входа въ философію—учиться долго со многимъ трудомъ и біеніемъ". Эти три свойства: продолжительность, многій трудъ и битье составляютъ характерныя черты всего древняго русскаго обученія. Сдѣлаемъ нѣсколько замѣчаній объ обученіи главнѣйшему предмету—чтенію.

Чтенію учились по азбукамъ и букварямъ. Ихъ сохранилось довольно, такъ что можно составить правильное понятіе о ходѣ занятій по обученію чтенію и о трудностяхъ, здѣсь встрѣчавшихся. Славянскія буквы гораздо сложнѣе и труднѣе русскихъ, для ихъ запоминанія нужно больше времени и усилій, чѣмъ для запоминанія русскихъ. Буквы назывались по старинному: азъ буки, вѣди; способъ обученія чтенію былъ буквослагательный, самый малопонятный и неудобный. Въ XVII вѣкѣ начали появляться букварп съ пріемами лучшаго — звуковаго—способа: „подобаетъ убо коеждо письмя глаголати яко оно гласъ свой творитъ, и якоже гласъ его есть, сице и звати тое по гласу его". За буквами слѣдовали склады двухсложные, трехсложные. При чтеніи словъ былъ особый трудъ—научиться разбирать слова съ титлами или сокращеніями, такъ называемыя, „подтительныя". Геннадій поминаетъ ихъ особо отъ азбуки, какъ отдѣльную ступень обученія, и изученіе ихъ ставитъ наряду съ изученіемъ азбуки и Псалтири. Очень много заботились о правильности и выразительности славянскаго чтенія, для чего пользовались множествомъ надстрочныхъ знаковъ, служившихъ для обозначенія ударенія въ словахъ и разныхъ оттѣнковъ въ произношеніи. Таковы „оксія или острая, сія убо ударяется и рѣчію обостряется... тяжкая или варія, сія отягчается, сирѣчь съ протяженіемъ рѣчь объявляетъ... облегченная, сирѣчь камора, посреднее имать гласити, ниже обостряется, якоже оксія, ниже отягчается, якоже варія... Такоже и кроткую, сирѣчь тихую знати, како становится въ началѣ надъ звательными письмены... Сія кроткая заемлется тихимъ и кроткимъ гласомъ. Такоже знати и ѝсо: сіе якоже и оксія силу имать, точію надъ звательными письмены полагается

въ началѣ... Такоже бы знати и апострофъ... а ставится надъ гласными письмены надъ единою буквою, въ единственномъ числѣ какъ и". Правила объ этихъ удареніяхъ предлагалось соблюдать весьма строго. Напримѣръ „ду́ше и душѐ". Сохрани Богъ въ фразѣ „Ду́ше истинный", что относится къ Богу, сказать „душѐ" „страшно есть не точію рещи, но и помыслити". Къ надстрочнымъ знакамъ прибавлялись еще знаки препинанія, о которыхъ въ грамматикахъ Мелетія Смотрицкаго и Лаврентія Зизанія (1596 г.) явилась цѣлая теорія. Въ старину принимались слѣдующіе строчные и надстрочные знаки: оксія, исо, варія, камора, звательно, титла, словотитла, апострофъ, кавыки, ерикъ, запятая, двоеточіе, точка вопросительная, удивительная, вмѣстительная и переносный знакъ — недотяга или недоступка.

Вообще чтеніе было въ древности очень трудное искусство и особенно чтеніе Псалтири. О ея чтеніи Мелетій Смотрицкій далъ такое наставленіе: „Зри, внимай, разумѣй, разсмотряй, памятуй, какъ псалтырь говорити. Первое — что говорити; второе — всяко слово договаривати; третіе — на строкахъ ставитися; четвертое — умомъ разумѣти словеса, что говорити; пятое — пословицы знати, да и памятовати, какъ которое слово говорити: сверху слово ударити голосомъ, или прямо молвити. А всякое слово почати духомъ: ясно, чисто звонко; кончати духомъ потомужъ, слово чисто, звонко, равнымъ голосомъ, ни высоко, ни низко, ни слабѣя словомъ, ни насилу кричати, ни тихо, ни борзо, а часто отдыхати, и крѣпко по три или по четыре строки — духомъ, а равно строкою говорити. А весь сей указъ умомъ, да языкомъ, да гласомъ содержится и красится во всякомъ человѣцѣ и во всякихъ пословицахъ книжныхъ". Въ старину ученіе происходило вслухъ и нараспѣвъ, божественныя книги даже и въ семейномъ быту не читались такъ, какъ теперь читаются, а полупѣлись, какъ обыкновенно читаются церковно-богослужебныя книги въ хорошихъ церквахъ при богослуженіяхъ, съ соблюденіемъ всѣхъ тоническихъ удареній.

Въ букваряхъ помѣщались еще: толковая азбука (граница), молитвы, символъ вѣры, заповѣди; избранные псалмы, душеспасительныя нравственныя наставленія и толкованіе непонятныхъ славянскихъ словъ и реченій (лексисъ).

Одна изъ извѣстныхъ древнѣйшихъ азбукъ издана въ 1634 году Василіемъ Бурцовымъ. Въ предисловіи эта азбука названа Лѣствицею къ изученію часовника, псалтири и прочихъ божественныхъ книгъ. Заглавіе собственно къ азбукѣ, т. е. предъ началомъ буквъ, выражено въ такихъ характерныхъ словахъ:

„начальное ученіе человѣкомъ, хотящимъ разумѣти божественнаго писанія". Очевидно, подъ божественнымъ писаніемъ авторъ разумѣлъ и церковно-богослужебныя книги, и даже ихъ прежде всего. Въ краткомъ видѣ содержаніе этой азбуки было таково: буквы, склады, названія буквъ, числа до 10.000, знаки надстрочные и препинанія, образцы измѣненія глаголовъ и склоненія именъ. Потомъ шла азбука толковая, т. е. изрѣченія, относящіяся къ ученію и жизни Христа Спасителя, расположенныя по алфавиту, заповѣди, краткое катехизическое ученіе о вѣрѣ, выписки изъ св. Писанія, притчи и наставленіе Товіи своему сыну. Азбука оканчивалась сказаніемъ „Како св. Кириллъ философъ состави азбуку" и послѣсловіемъ. Любопытно въ азбукѣ Бурцова указаніе на порядокъ обученія азбукѣ. „Русстіи сынове младыя дѣти, первіе начинаютъ учитися по сей составнѣй словеньстѣй азбуцѣ, по ряду, словамъ, и потомъ узнавъ писмена и слоги и изучивъ сію малую книжицу азбуку, начинаютъ учити часовникъ и псалтырю и прочая книги. И преже тіи саміи младыя дѣти младенцы быша и отъ матерень сосецъ млеко ссаху и питахуся. По возвращеніи же тѣлеси къ твердѣй и дебелѣй пищи прикасахуся и насыщевахуся. Тако же и нынѣ начинающе учитися грамотѣ, первѣе простымъ словесемъ и слогамъ учатся, потомъ же яко же и выше рѣхомъ яко по лѣствицѣ къ прежереченнымъ тѣмъ книгамъ и къ прочимъ божественнымъ догматамъ касаются и на чтеніе простираются".

Букварн имѣли такимъ образомъ содержаніе довольно разнообразное, въ нѣкоторыхъ букваряхъ расширявшееся еще болѣе разными другими статьями. Учащіеся не преодолѣвали всего содержанія букварей: если приходившіе ставиться въ попы, по свидѣтельству Геннадія, едва брели по псалтыри, едва могли ее разбирать, если, по свидѣтельству Стоглаваго собора, ставленники „грамотѣ мало умѣютъ", то тутъ не до выразительнаго чтенія по правиламъ Смотрицкаго, не до варіи и оксіи, даже не до заповѣдей и символа вѣры: дай Господи научиться разбирать подтительныя слова, научиться читать, писать и пѣть.

Трудность изученія искусства чтенія увеличивалась тѣмъ, что приходилось постоянно читать рукописное, а встарину писали по другому, чѣмъ какъ пишутъ теперь; слова писались слитно, неотдѣляясь одно отъ другого, какъ будто они составляли одно слово. Только изрѣдка предложенія отдѣлялись точками. Прописными буквами сначала не пользовались, а потомъ онѣ вошли въ употребленіе и вмѣстѣ въ составъ азбукъ. Выписывались онѣ съ особеннымъ тщаніемъ и съ различными вычурными украшеніями.

Каждая буква писалась на множество ладовъ. Переносъ словъ дѣлался, гдѣ пришлось. Употребительныя слова писались сокращенно, безъ средины или безъ конца, и только мало по малу письмо упорядочивалось и появилась опредѣленная ороографія. Все это мало благопріятствовало постановкѣ правильнаго и быстраго обученія чтенію.

По окончаніи съ грѣхомъ пополамъ азбуки, приступали къ укрѣпленію и усовершенствованію чтенія. Книгами для чтенія служили псалтирь, часовникъ и „прочія божественныя книги", т. е. апостолъ, евангеліе и библія въ ихъ церковномъ употребленіи.

Нужно отдать справедливость древнему образованію — оно на каждомъ шагу твердило учащимся о Богѣ, грѣхѣ, покаяніи, добродѣтеляхъ, порокахъ, церковныхъ службахъ, ектеніяхъ, псалмахъ и т. п. Оно хотѣло воспитывать дѣтей въ страхѣ Божіемъ и въ этомъ смыслѣ оно по справедливости можетъ быть названо воспитательнымъ. Но этому воспитательному образованію былъ присущъ одинъ весьма крупный недостатокъ — полная непедагогичность всей постановки обученія.

Представьте дитя, пришедшее къ мастеру грамоты или къ школьному учителю учиться, изъ некультурной семьи и совершенно ни въ какомъ отношеніи неподготовленное къ книжнымъ занятіямъ, не видывавшее, можетъ быть, даже и книги. А таковы были тогдашнія русскія дѣти. Его сразу же начинаютъ учить азбукѣ и складамъ самымъ варварскимъ способомъ, совершенно ему непонятнымъ, что будто бы буки, арцы и азъ составляютъ бра и что такъ и нужно читать. Очевидно, съ первыхъ же шаговъ дитя погружается въ бездну непонятнаго, даже безсмысленнаго, и ему другого выхода нѣтъ, кромѣ зазубриванія. Зазубрило оно буквы, склады, начало читать первыя слова. Что же ему даютъ читать? Молитвы, символъ вѣры, нравственныя поученія. Ихъ оно, конечно, совершенно не понимаетъ, а только учитъ. Выучило азбуку, что дальше? Дальше ему предлагаютъ читать часословъ, псалтирь, апостолъ. Конечно, взрослый можетъ съ удовольствіемъ читать псалмы — въ нихъ заключена высокая религіозная поэзія; но, къ сожалѣнію, она совершенно недоступна дѣтямъ. Что можетъ понять дитя въ часословѣ и апостолѣ? Оно можетъ только зубрить. — Скажутъ: но учитель имъ объяснялъ. Во первыхъ, не было и никогда не будетъ такого учителя, который вслѣдъ за буквами и складами могъ бы объяснить дѣтямъ символъ вѣры, который со смысломъ могъ бы читать съ дѣтьми, едва владѣющими механической грамотностью, часословъ, псалтирь и апо-

столъ. Во вторыхъ, старинные учителя ничего не объясняли, потому что не могли ничего объяснить. Вѣдь они никакой педагогической подготовки сами не получали, вѣдь они были учителями по навыку, по примѣру того, какъ ихъ самихъ учили, а не по теоріи, по наукѣ; да они сами ничего больше не знали. Вѣдь эти учителя — мастера грамоты, т. е. мужики-грамотеи; дьячки, ушедшіе не дальше мастеровъ; дьяконы и священники, учившіеся у тѣхъ же мастеровъ и съ тѣхъ поръ, какъ отошли отъ мастера и поставлены были въ попы, никакимъ книжнымъ дѣломъ не занимавшіеся и никакихъ книгъ не имѣвшіе. Отцы собора 1667 года замѣтили, что „во священство поставляются сельскіе невѣжды иже иніи ниже скоты пасти умѣютъ, кольми паче людей“. Поэтому ученіе состояло собственно въ заучиваніи наизусть, въ безконечномъ повтореніи „задовъ“. Выучиться читать, не выучивъ буквально на зубокъ азбуки, было невозможно. Псалтирь часто также выучивалась наизусть, а нѣкоторые знали наизусть и другія книги ветхаго завѣта. Такъ о Никитѣ затворникѣ (XI в.) въ патерикѣ печерскомъ написано: „не можаше никто стязатися съ нимъ книгамъ ветхаго завѣта: весь бо изъ устъ умѣаше — Бытіе, Исходъ, Левитъ, Числа, Судіи, Царство и вся пророчества по чину и вся книги жидовскія“. Такимъ образомъ картина древняго русскаго обученія получается такая: чрезвычайно трудные и невразумительные способы обученія; совершенно неинтересный дѣтямъ и превышающій ихъ умственныя силы матеріалъ ученія; педагогически совершенно неподготовленные и крайне мало знающіе учителя. А отсюда четвертая дополнительная черта: ученье неразрывно сопрягалось съ битьемъ учащихся, учить безъ битья считалось совершенно невозможнымъ, такъ какъ ученье было совершенно лишено привлекательности для дѣтей, а потому было строго вынудительнымъ и безрадостнымъ. Въ старинныхъ русскихъ учебныхъ книгахъ розга воспѣвалась часто, въ честь ея были сложены цѣлые гимны. „Розга умъ вострitъ, память возбуждаетъ, и волю злую въ благу прелагаетъ... Розги малому, бича большимъ требѣ, а жезлъ подрастшимъ при нескудномъ хлѣбѣ... Розгою Духъ святый дѣтище бити велитъ... Благослови, Боже, оные лѣса, иже розги добрые родятъ на долгія времена“. Изъ азбуковниковъ открывается слѣдующій арсеналъ орудій наказанія: 1) розга черемховая, двухлѣтняя; 2) розга березовая; 3) лоза; 4) плеть; 5) ремень; 6) жезлъ; 7) школьный козелъ, т. е. скамья, на которой сѣкли провинившихся.

Нѣкоторые изслѣдователи полагаютъ, что воспѣваніе азбуковниками розги еще не доказываетъ суровости наказаній дѣтей.

Съ одной стороны, есть основанія думать, что оды въ честь розги не самостоятельное русское произведеніе, а переводъ съ польскаго, а съ другой — что онѣ суть собственно педагогическія піитическія упражненія, введенныя въ азбуковники для устрашенія дѣтей и для полноты изображенія педагогической картины.

Трудно повѣрить такому объясненію. Вся постановка обученія было такъ антипедагогична, такъ не отвѣчала потребностямъ и запросамъ дѣтской природы, что безъ розги и палки держаться не могла, при такой постановкѣ обученія невѣжественному и суровому учителю не бить дѣтей было невозможно. Если гимны розгѣ переводные, то слишкомъ подозрительна ихъ распространенность и частая повторяемость; переводили, что было по сердцу, что согласовалось съ нравами и обычаями. Притомъ въ азбуковникахъ, кромѣ одъ розгѣ, помѣщались еще картинки съ изображеніями колѣнопреклоненныхъ дѣтей, а также и дѣтей, разложенныхъ на скамьяхъ, которыхъ учителя сѣкутъ большими пучками розогъ. Или и эти картинки отпечатаны съ иностранныхъ клише? А старинныя русскія поговорки: „розга хоть и нѣма, да придаетъ ума“, „за битаго двухъ небитыхъ даютъ“ — тоже переводъ съ иностраннаго? Въ Домостроѣ же, произведеніи весьма реальнаго характера и чисто русскомъ, мы находимъ слѣдующее наставленіе (гл. 38): „а только жены или сына или дщери слово или наказаніе не иметъ, не слушаетъ, и не внимаетъ, и не боится, и не творитъ того, какъ мужъ, отецъ, или мати учитъ, — ино плетью постегать, по винѣ смотря... А про всяку вину: по уху, ни по видѣнью не бити, ни подъ сердце кулакомъ, ни пинкомъ; ни посохомъ не колоть; никакимъ желѣзнымъ или деревяннымъ не бить: кто съ сердца или съ кручины такъ бьетъ — много притчи отъ того бываютъ: слѣпота и глухота, и руку и ногу вывихнутъ, и перстъ, и главоболіе, и зубная болѣзнь... а плетью, съ наказаніемъ, бережно бити: и разумно и больно, и страшно и здорово“.

Это предостерегающее увѣщаніе Домостроя самымъ положительнымъ образомъ рѣшаетъ вопросъ о примѣненіи весьма суровыхъ и тяжкихъ тѣлесныхъ наказаній въ древнерусскомъ воспитаніи и обученіи.

Нужно замѣтить, что зубристика выше указанныхъ предметовъ и въ указанномъ порядкѣ была горькой участью не только бѣдныхъ дѣтей или намѣревавшихся поступить въ духовное званіе, но всѣхъ вообще, и дѣтей бояръ и даже царевичей. Такъ царь Алексѣй Михайловичъ прошелъ полный курсъ положен-

наго церковно-богослужебнаго образованія. На шестомъ году его посадили за букварь съ подтительными словами и всякими душеспасительными изрѣченіями. Чрезъ годъ онъ перешелъ къ чтенію часослова, чрезъ пять мѣсяцевъ къ псалтири, еще чрезъ три къ чтенію дѣяній апостольскихъ и только послѣ этого чрезъ полгода его начали учить писать. На девятомъ году царевичъ Алексѣй сталъ разучивать октоихъ, т. е. приступилъ къ изученію по этой церковно-богослужебной книгѣ церковнаго пѣнія, отъ которой чрезъ восемь мѣсяцевъ перешелъ къ изученію „страшнаго пѣнія", т. е. церковныхъ пѣснопѣній страстной седмицы, особенно трудныхъ по своему напѣву. Десяти лѣтъ царевичъ окончилъ положенный общераспространенный курсъ, изучивъ натвердо порядокъ церковнаго богослуженія.

Петръ Великій, по свидѣтельству Крекшина, такъ твердо усвоилъ книжное ученье, что все евангеліе и апостолъ могъ наизусть прочитать. Онъ по порядку также прошелъ азбуку, часовникъ, псалтирь, а потомъ апостолъ и евангеліе. Петръ не прочь былъ пѣть на клиросѣ и прочитать апостолъ въ церкви за обѣдней. Вообще наши будущіе цари въ дѣтствѣ выучивались бойко читать часы и апостолъ и могли пѣть съ дьякомъ на клиросѣ. Какъ и всѣ просвѣщенные люди того времени, цари были знатоками и любителями всего церковнаго, интересовались всѣми мелочами церковной жизни — и сугубой аллилуіей и хожденіемъ посолонь и церковными звонами, въ которыхъ знали толкъ — и могли свободно по этимъ предметамъ вступать въ споры съ монастырскими уставщиками и самими архіереями. По изображенію историковъ, царь Алексѣй Михайловичъ во время церковной службы ходилъ иногда среди монаховъ и училъ ихъ читать то-то, пѣть такъ-то; если они ошибались, съ бранью поправлялъ ихъ, допуская, по обычаю того времени, брань весьма крѣпкую; онъ самъ зажигалъ и гасилъ въ церкви свѣчи, снималъ съ нихъ нагаръ, вообще былъ въ храмѣ, какъ дома, велъ себя, какъ церковный староста или уставщикъ. При этомъ онъ былъ очень набоженъ: въ великій и успенскій посты по воскресеньямъ, вторникамъ, четвергамъ и субботамъ царь кушалъ разъ въ день, а кушанье его состояло изъ капусты, груздей и ягодъ, и все безъ масла; по понедѣльникамъ, средамъ и пятницамъ во всѣ посты онъ не ѣлъ и не пилъ ничего. Въ церкви онъ стоялъ иногда часовъ по пяти и по шести сряду, клалъ по тысячѣ земныхъ поклоновъ, а въ иные дни и по полтыры тысячи. Царь Алексѣй Михайловичъ былъ типичнымъ русскимъ образованнымъ человѣкомъ; за свою начитанность онъ назывался даже „философомъ".

Но этотъ философъ былъ особенный, чисто русскій, видѣвшій философію въ строгомъ выполненіи церковнаго устава, питаніи капустой въ постные дни и въ битьѣ по полторы тысячи поклоновъ въ день.

Царевны проходили такой же курсъ, какъ и царевичи, т. е. церковнобогослужебный. Царь Михаилъ Ѳеодоровичъ въ 1634 году пожаловалъ шестилѣтней царевнѣ Иринѣ Михайловнѣ турской кафтанъ, „какъ она, государыня начала учить часы“, т. е. часовникъ. Въ 1643 году 19 іюня семилѣтняя царевна Татьяна Михайловна слушала молебенъ „въ ту пору, какъ ей государынѣ начали учить заутреню“.

О трудности и медленности стариннаго ученья мы можемъ судить по однороднымъ новѣйшимъ фактамъ, такъ какъ старинное обученіе, съ его методами и славянскимъ чтеніемъ, было еще въ силѣ цѣлые вѣка и дошло до нашего почти времени. Предъ введеніемъ новыхъ земскихъ школъ, у дьячковъ и разныхъ мастеровъ и мастерицъ грамоты ученики и ученицы учились читать годами и нерѣдко подѣлялись такъ: первогодники изучали азбуку, второгодники—склады, третьегодники учились собственно читать. Когда въ 1867 году александровскій училищный уѣздный совѣтъ вступилъ въ отправленіе своихъ обязанностей и обозрѣвалъ школы, то въ одной изъ нихъ нашелъ ученика, посѣщавшаго ее шестой годъ, но не выучившагося совсѣмъ читать по-русски и плохо читавшаго по-церковнославянски; въ другой школѣ ученикъ другой годъ училъ азбуку; въ третьей изъ 43-хъ учениковъ ни одинъ не умѣлъ писать, кромѣ двухъ, которые писали кое-какъ [1]).

Вотъ подробное описаніе одной школы, которая по времени принадлежитъ шестидесятымъ годамъ прошлаго столѣтія, но по методамъ, составу курса, по своему духу и организаціи вполнѣ годилась бы въ современницы Геннадію или Стоглавому собору [2]).

Учителемъ въ подосинской школѣ былъ отставной дьячекъ, уже лѣтъ 20 занимавшійся обученіемъ дѣтей. Когда мы подошли, въ школѣ было тихо; но при нашемъ входѣ 24 мальчика, сидѣвшіе съ вырѣзанными указками чинно вокругъ длиннаго стола, вдругъ запѣли на разные голоса. Во главѣ всѣхъ сидѣлъ сынъ

---

[1]) Песковскій, Баронъ Корфъ. СПб. 1893 г. Стр. 35.

[2]) Ясная Поляна, Журналъ педагогическій, издаваемый гр. Л. Н. Толстымъ. 1862 г. Москва. Февраль. Статья—О свободномъ возникновеніи и развитіи школъ въ народѣ. Эта статья не подписана и въ собраніе сочиненій Л. Н. Толстого не вошла, хотя по характерности и бойкости описанія, по тону, она толстовская.

огородника, лѣтъ 16, въ синемъ кафтанѣ. Онъ запѣвалъ: надѣющіеся на ны; сосѣдъ его, водя указкой по засаленной азбукѣ, пѣлъ: слова подъ титлами: Ангелъ, Ангельскій, Архангелъ, Архангельскій и снова, начиная, слова подъ титлами: Ангелъ и т. д. Третій—буки, арцы, азъ—бра, четвертый—премудрость. Когда я вошелъ въ избу, они закричали, потомъ встали. Учителя не было. Я попросилъ ихъ продолжать, всѣ начали опять съ тѣхъ же словъ: надѣющіеся, слова подъ титлами и т. д. Я долго бился въ отсутствіе учителя, чтобы узнать что нибудь отъ учениковъ. Какъ только я обращался къ кому нибудь изъ нихъ, онъ утыкался въ книгу, твердя стишокъ, и совершенно забывалъ меня, и опять со всѣхъ сторонъ начиналось: надѣющіеся на ны и пр. Я оглядывался, искалъ живого взгляда, и изрѣдка замѣчалъ мальчика, оторвавшагося отъ книги и внимательно и умно смотрѣвшаго на меня, я подходилъ, спрашивалъ, но въ ту же минуту какой-то туманъ застилалъ его глаза, и онъ снова безсмысленно начиналъ свой стишокъ. Я попробовалъ спросить свящ. исторію, старшій псалтырникъ, начиная съ заглавія: „краткая священная исторія“, пропѣлъ мнѣ стишковъ 20, но спутался на сотвореніи женщины. Чтобы помочь ему вспомнить, я сталъ спрашивать его, была ли у Адама жена или нѣтъ? Онъ заплакалъ.

Процессъ и курсъ ученія слѣдующій: выучивается, начиная съ азовъ, по стишку каждый день, потомъ склады, выговаривая буки-азъ-ба—ба, вѣди-азъ-ва—ва (это называется по складамъ). На главѣ складовъ заучиваніе подрядъ пріостанавливается и склады выучиваются два раза: по складамъ и по толкамъ. Ученье по толкамъ состоитъ въ слѣдующемъ: учитель подходитъ и говоритъ: сыщи ба; ученикъ ищетъ по азбукѣ, находитъ и говоритъ: „буки-азъ-ба—ба; учитель говоритъ: сыщи де; ученикъ находитъ и говоритъ: добро-есть-де—де. По изученіи складовъ, заучиваніе уже идетъ подъ-рядъ: заглавіе, слова подъ титлами, молитвы, басни, краткая священная исторія, таблица умноженія и т. д. Потомъ заучивается псалтирь точно также. Послѣ псалтиря начинаютъ писать, но писать значитъ совсѣмъ не то, что мы подъ этимъ понимаемъ: изъ буквъ умѣть правильно соединять слова и рѣчи; писать, по ихъ понятіямъ, значитъ умѣть красиво выводить скорописныя буквы, почти въ непонятныхъ для нихъ соединеніяхъ—срисовывать прописи. Иногда къ этому прибавляется выучиваніе наизусть цифръ отъ 1 до 1.000, чисто механическое, безъ понятія о нумераціи; и тѣмъ, обыкновенно, кончается полный курсъ ученія.

Входя въ школу, ученики молятся Богу, садятся за книги, вновь крестятся и цѣлуютъ эти книги. Книги для нихъ есть божество, вродѣ идоловъ у чувашей, которыхъ они просятъ быть милостивыми къ нимъ. Каждому задается стишокъ, который онъ долженъ выучить (стишокъ значитъ строка или двѣ). Заданные вчера стишки онъ долженъ повторить. Начинается то самое пѣніе, которое я засталъ. Передъ тѣмъ, какъ уходить, каждый изъ учениковъ перекрестился и опять поцѣловалъ свое мрачное и карающее божество — книжку и поцѣловалъ въ тотъ самый стишокъ, который онъ училъ нынѣшній день: кто въ Блаженъ мужъ, кто въ таблицу умноженія, кто въ слова подъ титлами или басни Хемницера. Всѣ еще помолились предъ образомъ. Учитель объяснилъ, что онъ еще не выучилъ ихъ, но выучитъ пѣть молитвы предъ и послѣ ученія. Ребята вышли на дворъ все еще тупые и мертвые, прошли нѣсколько шаговъ, какъ убитые и только въ нѣкоторомъ отдаленіи отъ училища стали оживать. И какія прелестныя дѣти.

Домашнее обученіе, въ допетровскомъ духѣ, подъ руководствомъ начетчицъ и начетчиковъ, стариковъ и старухъ, происходитъ даже и теперь еще по деревнямъ, особенно у старообрядцевъ (напримѣръ, въ пермской губерніи), которые предпочитаютъ это обученіе школьному, какъ болѣе благонадежное, дитя при немъ „не омерщится". Цѣли этого обученія очень несложныя: достиженіе свободнаго чтенія псалтиря, съ извѣстной интонаціей, и при болѣе счастливыхъ условіяхъ — писаніе уставомъ поминальниковъ и каноновъ. Обучаютъ по старинному методу—буквослагательному: азъ, земле, еръ, дѣти все пройденное заучиваютъ въ зубрежку и бойко читаютъ часословъ и каноны. Дать имъ другую книгу церковной же печати, и они прочитать не могутъ. Объемъ обученія таковъ: церковно-славянская азбука, затѣмъ механическое чтеніе разныхъ служебныхъ старинныхъ книгъ: часовника, псалтири, каноновъ, молебновъ и т. п. Иногда проходится не весь курсъ, а ограничиваются обученіемъ азбуки и псалтиря, смотря по соглашенію съ родителями учащихся. Письму обучаютъ не всегда, такъ какъ сами учителя оказываются неумѣющими писать. Кое-гдѣ происходитъ домашнее обученіе церковному пѣнію „по крюкамъ". Обученіе производится съ группами учащихся въ нѣсколько человѣкъ, и очень рѣдко встрѣчается болѣе многочисленный составъ учащихся въ 10—18 человѣкъ. Продолжительность обученія весьма разнообразна, по нѣкоторымъ сообщеніямъ ученье азбуки и псалтиря происходитъ въ теченіе 2—3 зимъ. Стоимость обученія зависитъ отъ мѣстныхъ

условій и отъ уговора родителей дѣтей съ учителемъ: берутъ оптомъ за обученіе чтенію всѣхъ наиболѣе употребительныхъ старопечатныхъ книгъ 20—40 р., или въ розницу за азбуку—1—3 р., часовникъ—2 р., псалтирь—3—4 р., за канонъ по 20—25 к., за каѳизму—25 к.; иногда берутъ помѣсячно или за зиму. Къ денежной платѣ иногда прибавляются, согласно условію, разные подарки и приношенія. За обученіе пѣнію—октоихъ, ирмосы и пр.—взимается особо [1]).

Не нужно удивляться такому старинному взгляду на задачи и постановку обученія, господствовавшему у насъ въ давно прошедшее время, потому что и все міровоззрѣніе многихъ старообрядцевъ осталось старое же, предразсудки и суевѣрія происхожденія весьма давняго, допетровскаго. Всѣ новины отметаются, къ какой бы области онѣ ни относились. Напримѣръ, звуковой способъ обученія грамотѣ пермскіе раскольники считаютъ „отъ дьявола“ и обученіе по нему грѣховнымъ. Учителей признаютъ служителями сатаны, а учащихся въ школѣ погибшими, „которые прямо попадутъ въ колѣни сатаны“. По ихъ мнѣнію, въ современныхъ народныхъ школахъ, особенно земскихъ, преподаются предметы, не соотвѣтствующіе законамъ природы, напр., вращеніе земли, небесныхъ свѣтилъ и т. п. Въ школахъ учатъ только сказкамъ про пѣтушковъ, да про рыбокъ, а между тѣмъ ученики „священныя книги читать не умѣютъ, точнаго разума не понимаютъ, титлы верхнія силы и запятыя не знаютъ, а только научатся курить табакъ. Куритель же табаку Богу молиться не ходитъ, бросаетъ отца и мать“. Поэтому раскольники рѣдко отдаютъ своихъ дѣтей въ школы (земскія), „боятся измиршить своего дитенка“ [2]).

Со второй половины XVI вѣка въ нѣкоторыхъ училищахъ стали сообщать нѣкоторыя грамматическія свѣдѣнія, именно о частяхъ рѣчи; такого рода учебники „учатъ ученицы новоначалніи послѣ азбукѣ, занеже то есть основаніе первое и подошва хитрости грамматичной, а грамматикія есть основаніе и подошва всѣмъ свободнымъ хитростямъ“. Съ половины XVII вѣка вошла въ употребленіе славянская грамматика Мелетія Смотрицкаго, перепечатанная въ Москвѣ въ 1648 году „въ наученіе православнымъ, паче же дѣтемъ сущимъ“. Вмѣстѣ съ грамматикой стала изучаться и орѳографія, а также разныя статьи, особенно историческія, помѣщавшіяся въ азбуковникахъ. Во второй

---

[1]) Бобылевъ, Какая школа нужна деревнѣ. Пермь. 1908 г. стр. 28—31.
[2]) Бобылевъ, стр. 73—74.

половинѣ XVI и въ началѣ XVII вв. незнакомство съ грамматикой начинаетъ считаться признакомъ невѣжества, а знаніе ея— необходимымъ для образованнаго человѣка. Печатникъ Иванъ Ѳедоровъ въ 1574 году называетъ своихъ московскихъ враговъ злонравными, неискусными въ разумѣ, „ниже грамматическія хитрости навыкше". Царская грамота 1616 года велитъ заниматься исправленіемъ требника лишь тѣмъ старцамъ Троицкой Лавры, которые не только „подлинно и достохвально извычни книжному ученію", но и „грамматику и риторію умѣютъ". Антоній Подольскій, нападая на исправителей требника, „хвалится о грамматикіи и о діалектикѣ" и увѣряетъ что „противъ него" никто въ Россіи „совершенно грамматики и діалектики не знаетъ". Исправители требника, въ свою очередь, отражая нападеніе, обвиняютъ своихъ противниковъ въ томъ, что они совсѣмъ непричастны грамматической хитрости, "не знаютъ, кои въ азбукѣ письмена гласныя и согласныя и двугласныя, а еже осьмочастія слово разумѣти и къ симъ пристоящая, сирѣчь роды и числа и времена и лица, званія же и залоги, то имъ ниже на разумъ всхаживало. Священная же философія и въ рукахъ не была" [1]).

Съ половины XVII вѣка учебный курсъ значительно расширился, къ этому времени распространились „Азбуковники". Собственно „Азбуковникъ" въ своемъ происхожденіи есть объяснительный словарь иностранныхъ или славянскихъ словъ, въ каковомъ видѣ „Азбуковники" появились рано, еще въ XIII вѣкѣ. Постепенно въ Азбуковникахъ увеличивали и списокъ объясняемыхъ словъ и самыя объясненія, такъ что, мало по малу, Азбуковники превращались въ энциклопедіи, употреблявшіяся въ школѣ, въ видѣ учебнаго пособія, и внѣ школы, для самостоятельнаго чтенія. Сначала объясненія „Азбуковниковъ" составлялись на основаніи византійскихъ и южно-славянскихъ авторитетовъ, а потомъ, съ половины XVII вѣка, на основаніи польскихъ и западно-европейскихъ. Въ нихъ появляются разсужденія о предметахъ тривіума и квадривіума, хотя, кромѣ грамматики, отчасти риторики и діалектики, о другихъ наукахъ говорится очень мало; появляются также статьи по исторіи, миѳологіи, географіи, этнографіи, естественной исторіи. Что изъ „Азбуковниковъ" проходилось въ школѣ и что читалось внѣ школы—разобрать трудно. Несомнѣнно въ школахъ сообщались нѣкоторыя грамматическія свѣдѣнія, которыя въ Азбуковникахъ помѣщались до-

---

[1]) Соболевскій, Образованность Московской Россіи XV—XVII вѣковъ стр. 21, 22.

вольно обширныя и полныя. Въ одномъ такомъ азбуковникѣ по грамматикѣ заключалось слѣдующее: сначала шли фонетическія объясненія славянской азбуки, объясненіе значенія буквъ, письменъ, буквы подраздѣлены на гласныя, согласныя и полугласныя, или, какъ въ Азбуковникахъ: „звательство, полузвательство, возразительство, накончаніе“. За фонетикой слѣдуетъ передача дѣтямъ свѣдѣній касательно исторіи изобрѣтенія письменъ (первобытная азбука изобрѣтена Сиѳомъ, сыномъ Адама; римская—нѣкоею царевною Арфаксадою, которая царствовала въ „странахъ западныхъ съ своимъ братомъ, убившимъ отца“; греческая азбука изобрѣтена 72 философами; славянская—св. Кирилломъ). Въ слѣдующей главѣ рѣчь идетъ о правописаніи, удареніяхъ и пр. Особенно требовалось знаніе, какъ „ять съ естемъ различати“, чтобы не путать ихъ въ письмѣ. „Сіе бо, прибавлено, вельми зазорно и укорно, еже ять вмѣсто ести глаголати, также и есть вмѣсто яти. Отъ сего бываетъ веліе несмысльство ученію“. Потомъ учитель училъ, гдѣ и какія ставить ударенія. Объ удареніяхъ объясняли весьма подробно, другія же части грамматики преподавали кратко, больше практически, чѣмъ теоретически. Падежи назывались паденіями, исчисляются они въ такомъ порядкѣ: именовательное, родственное, дательное, виновное, звательное и отрицательное, употреблявшееся съ предлогомъ о т ъ и о. Среднiй родъ называется посреднимъ, мѣстоименія назывались проименіями, къ нимъ причислялись, кажется, и прилагательныя, спряженія названы супружествами. Склоненія изложены въ формѣ вопросовъ и отвѣтовъ и на каждый родъ приведены особые примѣры.

Въ другихъ Азбуковникахъ также помѣщались грамматическія свѣдѣнія, но системы въ преподаваніи грамматики почти не было или очень мало. Правила излагались такъ, какъ казалось удобнѣе учителю, и потому объясненіе значенія и важности грамматики помѣщалось послѣ правилъ правописанія. Склоненія и падежи очень сбивчивы, прочія же части рѣчи почти вовсе не принимались въ соображеніе [1]). Поэтому умѣнье писать грамотно и орфографически правильно было не высоко, да и не во всѣхъ школахъ учили этому искусству.

Бывшій директоръ синодальной типографіи и издатель грамматики Смотрицкаго Поликарповъ вошелъ въ св. синодъ (1723 г.) съ доношеніемъ, въ которомъ указывалъ на полное отсутствіе

---

[1]) Мордовцевъ, О русскихъ школьныхъ книгахъ XVII вѣка. 1862 года. Страницы 47—54, 100—101.

учителей славянской грамматики. „А училища на сію особую науку (грамматику) нигдѣ не обрѣтается, кромѣ школъ греческихъ и латинскихъ, малымъ чѣмъ славянской способствующихъ, ибо всякому языку своя грамматика учительница“. Ростовскій епископъ Георгій Дашковъ доносилъ (1723 г.) синоду, что у него обучается букварямъ 203 человѣка, а грамматикѣ учить некому. Грамматистовъ можно было достать тогда только въ Новгородѣ, куда за ними и обращались при нуждѣ. Такъ, въ 1723 году въ синодѣ почувствовалась крайняя нужда въ знающихъ орфографію канцеляристахъ и копистахъ. Канцелярія синода докладывала присутствію, что она имѣетъ у себя только одну какую-то персону, отчасти понимающую орфографію, а больше не имѣетъ ни единаго такого ученаго человѣка, и просила пріискать какого нибудь знающаго „хотя бы одну часть орфографіи, на первозаводство“, по крайней мѣрѣ „одного человѣка, отъ котораго нѣкіи копіисты могутъ впредь правописанію обучены быть“. Св. синодъ указалъ взять одного грамматиста изъ новгородской школы, да еще „въ прибавокъ„ другого человѣка, правописаніе знающаго, изъ московской греческой школы [1]).

Свѣдѣнія о преподаваніи ариѳметики въ школахъ XVI и XVII вѣковъ крайне скудны. Съ конца XVI в. нѣкоторыя училища могли знакомить учащихся съ искусствомъ счисленія; по крайней мѣрѣ, въ нѣкоторыхъ рукописяхъ этого времени находится таблица умноженія (цифры славянскія) съ замѣчаніемъ: „счетъ греческихъ купцовъ; учатъ младыхъ дѣтокъ считати“ [2]). Въ XVII в. обученіе счету и началамъ ариѳметики вѣроятно, такъ какъ начали уже появляться ариѳметики. Но во многихъ ли училищахъ это преподаваніе велось и въ какомъ объемѣ—неизвѣстно.

Вообще, учебный курсъ въ XVII вѣкѣ сталъ шире, чѣмъ въ XV в., начались рѣчи о семи свободныхъ искусствахъ, стали восхваляться грамматика, ариѳметика и другіе предметы западнаго средневѣковаго образованія. На Москвѣ появляется много кіевскихъ ученыхъ, знакомыхъ съ древними языками и западными школами, а вмѣстѣ съ ними пришло на Русь сильное западное, школьное и всякое иное, вліяніе. Въ высшихъ кругахъ общества начинаютъ учиться „по латынямъ“. Бояринъ Матвѣевъ училъ своего сына латинскому и греческому языкамъ; старшіе сыновья

---

[1]) Знаменскій, Духовныя школы въ Россіи до реформы 1808 г. 1881 г., стр. 128—9.

[2]) Соболевскій, Цит. соч., стр. 23.

Алексѣя Михайловича обучались польскому и латинскому языкамъ, а царевичъ Ѳедоръ былъ даже виршеплетъ (выучился этому искусству у своего учителя Симеона Полоцкаго) и любитель математическихъ наукъ. Царскій синклитъ того времени, по свидѣтельству Лазаря Барановича, „польскаго языка не гнушался, но читалъ книги и исторіи ляцкія въ сладость". Симеонъ Полоцкій въ „Наставленіи" царевичу уже воспѣвалъ и богословіе и грамматику и діалектику и риторику и ариѳметику [1]). Кругъ семи свободныхъ искусствъ оказывался у него еще не полнымъ, — отсутствовали геометрія, астрономія и музыка, т. е., кромѣ ариѳметики, всѣ предметы квадривіума, — но новыя западныя вѣянія и стремленія сказывались ясно. Тщетны были попытки людей древле-русскаго благочестія остановить начавшееся новое движеніе. Монахъ аѳонскаго монастыря въ 1608 году издалъ сочиненіе въ Москвѣ подъ заглавіемъ „Христофоръ, инокъ русскій, во святѣй аѳонстѣй горѣ странствующій", въ которомъ заповѣдуетъ обучать дѣтей въ школѣ „правовѣрной", сперва грамматикѣ греческой или славянской, потомъ часослову, псалтири, октоиху, далѣе богословію и толкованію книгъ священнаго писанія, но отнюдь не философіи и не діалектикѣ, которыми гордятся латиняне и которыя ведутъ къ ересямъ. Но призывы благочестиваго странника по Аѳону, конечно, находя сочувственный отзвукъ во многихъ, не могли остановить того движенія, котораго сильными представителями на Москвѣ были Симеонъ Полоцкій, Епифаній Славинецкій, Арсеній Сатановскій, Дамаскинъ Птицкій, люди различные по своимъ взглядамъ и идеямъ, но всѣ новаторы. Приближалось новое время, прилетали новыя птицы, пѣвшія новыя пѣсни.

Въ XVII вѣкѣ, несомнѣнно, увеличилось число учащихся, прежнія дьячковскія школы, весьма немудрыя по своей организаціи, превратились по мѣстамъ въ довольно большія и болѣе или менѣе благоустроенныя по внѣшнему порядку училища. Указанная перемѣна видна изъ наставленій учащимся въ Азбуковникахъ. Учащіеся обязывались ежедневно приходить въ школу въ опредѣленное время—„въ школу тщательно иди и товарища своего веди",—занимать одно и тоже назначенное мѣсто, не толкаться съ сосѣдями, бережно обращаться съ книгами—„кто книгъ не бережетъ, тотъ души своей не стережетъ", — привѣтствовать при входѣ учителя, „а въ день недѣльный ко учителю на по-

---

[1]) См. О наставленіи Полоцкаго у Н. Смирнова—Къ вопросу о педагогикѣ въ Московской Руси въ XVII в. Варшава, 1898.

клонъ приходите, и отъ снѣдныхъ брашенъ и питія ему приносите". Для наблюденія за порядкомъ въ училищѣ учитель назначалъ нѣсколько старостъ, опредѣляя каждому ближайшій кругъ его обязанностей. Есть даже указанія на существованіе общежитій при школахъ: „лягутъ гдѣ ученицы твоя когда спати, дивися, аще не на тѣхъ же мѣстѣхъ имутъ востати". Всѣ эти черты указываютъ на довольно большія и съ внѣшней стороны упорядоченныя училища.

ГЛАВА IV.

Образованіе и церковь.

Изъ фактовъ, приведенныхъ въ двухъ предшествующихъ главахъ, видно, что между образованіемъ и церковью была въ древней Руси самая тѣсная связь: въ школѣ, вообще при обученіи, читали и учили наизусть церковно-богослужебныя книги: часословъ, псалтирь, апостолъ, евангеліе, учили читать по этимъ книгамъ, учили еще церковному пѣнію. Книга при обученіи считалась не просто книгой, а священной книгой, достоуважаемымъ, какъ бы церковнымъ, предметомъ, перенесеннымъ изъ церкви въ домъ. Учили въ школѣ и, вообще, грамотѣ духовныя лица: священники, дьяконы, дьячки, монахи; мастера грамоты были кандидатами въ дьячки, провести опредѣленную границу между мастерами грамоты и дьячками невозможно: дьякъ, поддячій, школяръ, мастеръ грамоты—все это виды одного рода, наименованія видоизмѣненій одной и той же педагогическо-церковной профессіи. Обученіе происходило въ домахъ священно- и церковнослужителей, школы помѣщались при церквахъ, при монастыряхъ, при епископскихъ домахъ, вслѣдствіе чего въ Малороссіи была даже поговорка: „школа—церковный уголъ". Словомъ, въ школѣ читали тѣже книги, что и въ церкви, руководили школой, были дѣятелями въ ней тѣ же лица, которыя совершали богослуженіе въ церкви, и ютилась школа обыкновенно около церкви, монастыря, забиралась въ домы церковниковъ. Школа, очевидно, готовила къ церкви, онѣ были тѣсно связанными, однородными учрежденіями, преслѣдовавшими одни и тѣже цѣли; гдѣ кончалось вліяніе одной и начинала дѣйствовать другая—трудно было опредѣлить, вѣдь грамота изучалась ради возможности читать божественныя книги. Татищевъ въ своей „Исторіи Россіи" (11, 75—6) сообщаетъ, что „митрополитъ

Михаилъ совѣтывалъ Владиміру устроить училища на утвержденіе вѣры и собрать дѣтей въ наученіе; и тако Владиміръ повелѣлъ собрать дѣтей знатныхъ, среднихъ и убогихъ, раздавая по церквамъ священникамъ со причетники въ наученіе книжное. Прежде бо невѣдуще закона, не слыхали словесъ книжныхъ". И каноническіе уставы церкви издревле вмѣняли приходскимъ священникамъ „въ обязанность изъ полезныхъ книгъ почерпать знанія вѣры и учить малыхъ дѣтей въ домѣ, а всѣхъ въ храмѣ". О Ярославѣ лѣтопись говоритъ: „.. веля имъ (попамъ) учити люди, понеже тѣмъ есть поручено Богомъ".

Такимъ образомъ съ несомнѣнностію устанавливается самая живая и тѣсная связь между церковью и школой. Послѣдняя, если вѣрить Татищеву (а его свидѣтельство если не по буквѣ. то по духу и своей сущности вполнѣ справедливо), создана на утвержденіе вѣры, въ понятіе священно- и церковнослужительства входило и учительство, „понеже тѣмъ есть поручено Богомъ"; церковь и школа составляли, въ широкомъ смыслѣ слова, какъ бы одинъ институтъ, школа для дѣтей была своего рода храмомъ Божіимъ, какимъ для взрослыхъ была настоящая церковь. „Школа — церковный уголъ". Отсюда коренной, глубоковоспитательный характеръ школы—церковнорелигіозный, душеспасительный, согласно общему духу времени и всему жизненному складу. Но, допуская такую тѣсную связь между образованіемъ и церковью въ допетровской Руси, мы не должны эту связь идеализировать, расширять, переносить современныя понятія и идеи на то отдаленное время. Къ сожалѣнію, это дѣлается, а вмѣстѣ историческимъ фактамъ дается неправильное освѣщеніе, получаются неосновательные выводы.

Нѣкоторые изслѣдователи такъ разсуждаютъ: обязанность священниковъ учить въ школѣ (каноны предписывали учить въ домѣ, а не въ школѣ, а домъ и школа не одно и тоже) и храмѣ на одинаковыхъ каноническихъ основахъ, въ видахъ „утвержденія вѣры", естественно должна была приравнивать посѣщеніе школы къ посѣщенію храма: разъ церковь обязываетъ вѣрующаго посѣщать храмъ Божій, она непремѣнно заставитъ его имѣть школу и относиться къ ней, какъ къ храму Божію, заставитъ внимать ученію пастыря въ малыхъ лѣтахъ—въ училищѣ, на возрастѣ—въ храмѣ. Посѣщеніе того и другого—двѣ стороны одной и той же религіозной обязанности не коснѣть, а постоянно совершенствоваться въ христіанскомъ ученіи и благочестіи. Посылая дѣтей въ школу, православный русскій, по ста-

рымъ воззрѣніямъ, исполнялъ этимъ такой же религіозный долгъ, какъ и лично посѣщая свой приходскій храмъ, внимая въ немъ и въ старости поученію того же пастыря, который руководилъ его ученіемъ въ молодые годы. Православный долженъ былъ владѣть умѣньемъ читать священныя книги, т. е. не по одной наслышкѣ отъ другихъ, но непосредственно изъ самого источника (священныхъ книгъ) почерпать и утверждаться въ вѣрѣ. А если таково было отношеніе между церковью и школой, то, очевидно, посѣщеніе школы, обученіе грамотѣ было обязательно, какъ и посѣщеніе храма. А отсюда слѣдовалъ дальнѣйшій выводъ—„грамотность на Руси едва ли не была всеобщей“, какъ утверждалъ въ свое время проф. Лешковъ. Да отъ чего и не утверждать, если обученіе было обязательно? Кто же, какъ Владимірскій-Будановъ, не рѣшается утверждать всеобщую распространенность грамотности, тотъ признаетъ всеобщую распространенность школъ, потому что школа составляла такую же принадлежность прихода, какъ и церковь. И Владиміръ и Ярославъ принудительно отбирали дѣтей и отдавали ихъ въ наученіе книжное; и Геннадій и Стоглавъ говорили объ обязательномъ учрежденіи училищъ, приказывали духовенству учить дѣтей. А дальше можно уже отыскивать въ древней Руси зачатки средняго и высшаго образованія, разные типы школъ, въ каждомъ монастырѣ видѣть гимназію, въ каждой епархіи—учебный округъ, словомъ, развивать какія угодно историческія фантазіи и утопіи [1]).

Изложенное пониманіе отношенія церкви къ образованію и школѣ въ древней Руси не имѣетъ никакихъ фактическихъ основаній, по крайней мѣрѣ, защитники его не указали такихъ основаній; все толкованіе покоится на выводахъ изъ аналогій. Основная аналогія: школа есть своего рода храмъ. А храмъ вѣрующій русскій долженъ былъ посѣщать; слѣдовательно, онъ долженъ былъ въ дѣтствѣ посѣщать и школу, а чтобы ее посѣщать, ее необходимо было учредить. Посѣщать храмъ должны были всѣ христіане, слѣдовательно и школы были вездѣ и грамотность была всеобщей. Но вѣдь школа не есть храмъ на самомъ дѣлѣ, а только своего рода храмъ, какъ музей, библіотека. Между допетровской школой и храмомъ было много точекъ соприкосно-

[1]) Ѳ. И. Леонтовичъ, Школьный вопросъ въ древней Россіи. Варшавскія университетскія извѣстія. 1894 г. V. Страницы 26, 27, 28 и др.—Владимірскій-Будановъ, Государство и народное образованіе. Журналъ Министер. Народн. Просв. 1873 г. Сентябрь, стр. 204, 213 и др.; ноябрь, стр. 45 и др. Но первый, высказавшій изложенное воззрѣніе, былъ Лавровскій (см. О древнерусскихъ училищахъ, стр. 97).

венія, связь между ними была разносторонняя и тѣсная, но все же одно дѣло было—храмъ, а другое—школа. Обязанность посѣщать храмъ есть обязанность нравственная, а не юридическая, изъ нравственной обязанности посѣщенія храма нельзя вывести юридическую обязанность посѣщать школу. И священники обязывались учить дѣтей не въ школѣ, а въ домѣ, и иное дѣло обязательство, законъ, повелѣніе, а иное дѣло—исполненіе обязанности, закона, повелѣнія. Христіанскій законъ обязываетъ всѣхъ людей быть добрыми и хорошими, но вывести отсюда заключеніе, что всѣ христіане были, есть и будутъ добрыми и хорошими — весьма легкомысленно и нелогично. Область нравственныхъ обязательствъ и область дѣйствительной жизни— различныя сферы, аналогія церкви и школы есть простая аналогія, нисколько не уполномочивающая на сдѣланные выводы. Вѣдь это легко сказать, что разъ церковь обязываетъ вѣрующаго посѣщать храмъ Божій, то она непремѣнно, будто бы, заставитъ его имѣть школу, заставитъ внимать ученію пастыря въ малыхъ лѣтахъ—въ училищѣ, на возрастѣ въ храмѣ. Весьма трудно это сдѣлать, и мы всѣ очень хорошо знаемъ, что, напримѣръ, въ настоящее время 6—7 милліоновъ русскихъ дѣтей не посѣщаютъ школъ за ихъ отсутствіемъ. А обязанности пастырей учить и пасомыхъ посѣщать церковь и нынѣ тѣже, что и во время до Петра. Устроять школы дѣло не легкое, съ достовѣрностью извѣстно, что ихъ въ древней Руси было очень мало. Учились у мастеровъ грамоты, учились съ великимъ трудомъ и битьемъ, и дьячковская изба съ царившей въ ней педагогіей не совсѣмъ-то походила на храмъ, хотя во многомъ и служила храму и даже и возникла и существовала „на утвержденіе вѣры“.

Изъ позднѣйшей, новой, исторіи русской церкви мы съ несомнѣнностью знаемъ слѣдующее: по указу св. синода 20 октября 1836 года, „обязанность первоначальнаго обученія поселянскихъ дѣтей относится къ обязанностямъ приходскаго духовенства“. Ему рекомендовалось обучать чтенію церковной и гражданской печати, а желающихъ и письму; научить дѣтей знать на память молитву Господню, символъ вѣры, десять заповѣдей, Богородице Дѣво, кратко и удобопонятно изъяснить главное изъ священной исторіи. Школы предлагалось открывать въ домахъ священниковъ или причетниковъ, книги разрѣшалось покупать на кошельковыя церковныя деньги, ученье начинать 1 сентября и оканчивать 1 мая. Что же вышло изъ этихъ благочестивыхъ рекомендацій и предложеній? Да ничего не вышло. „Въ виду того, что эти распоряженія ограничивались однимъ требованіемъ за-

водить школы и общимъ указаніемъ курса и способа обученія въ нихъ, дѣло не обѣщало быть прочнымъ", политично замѣчаетъ ревностный защитникъ церковно-приходскихъ школъ [1]). Требовать, рекомендовать и предлагать, не давая ни копейки на осуществленіе требуемаго, рекомендуемаго и предлагаемаго, легко, но трудно выполнять все это бѣдному сельскому духовенству. Бумага все терпитъ, но живой человѣкъ не все выноситъ и не въ состояніи выполнять всѣ бумажныя требованія. Просвѣщать помощью требованій, циркуляровъ и указовъ легко. Потребовалъ—и покойся на лаврахъ. Но трудно просвѣтить Россію на самомъ дѣлѣ.

Въ 1841 году былъ Высочайше утвержденъ уставъ духовныхъ консисторій, по которому епархіальному начальству вмѣнялось въ обязанность „располагать и поощрять приходское духовенство къ заведенію и поддержанію при церквахъ училищъ, въ видѣ простомъ и приспособленномъ къ народному быту". Духовенство стало открывать школы. Но онѣ то появлялись, то исчезали. Нѣкоторыя изъ нихъ обезпечивались взносами крестьянъ, но эти взносы были очень маленькіе, потому что самъ народъ былъ бѣденъ; въ большинствѣ же школы содержались на крохи отъ скудныхъ средствъ учившаго духовенства, которое не только обучало безвозмездно, но не рѣдко на свои средства покупало и книги для дѣтей и т. п. [2]).

Если въ новѣйшее время прямыя требованія непосредственнаго начальства, его „расположенія и поощренія" имѣли столь слабое дѣйствіе на приходское духовенство, то что же сказать о дѣйствіи на до-петровское духовенство, конечно, менѣе просвѣщенное и расположенное къ педагогіи и умственнымъ занятіямъ, чѣмъ нынѣшнее, древняго каноническаго наставленія о томъ, что на обязанности священника лежитъ — „учить малыхъ дѣтей въ домѣ, а всѣхъ въ храмѣ"? На каждомъ человѣкѣ лежитъ много обязанностей, а особенно много на духовенствѣ. Обязанность—обязанностью, а жизнь—жизнью.

Комическое впечатлѣніе производятъ попытки представить такую идиллію въ древности: древній нашъ предокъ недовольствуется ознакомленіемъ съ вѣроученіемъ отъ другихъ, по наслышкѣ, но считаетъ своею священною обязанностью самъ выучиться читать священныя книги, чтобы непосредственно изъ

---

[1]) Аѳ. М. Ванчаковъ, Замѣтки о начальной церковной школѣ. Изд. 2-е. Спб. 1908 г., стр. 47—48.

[2]) Тамъ же, стр. 48—49.

самаго источника, т. е. изъ священныхъ книгъ, утверждаться въ вѣрѣ и совершенствоваться въ христіанскомъ ученіи и благочестіи. Онъ, застрѣвавшій на часословѣ и псалтири, учившійся у полуграмотнаго мастера, усвоявшій все въ долбяжку и обыкновенно не доходившій до евангелія и апостола, т. е. до источниковъ христіанскаго вѣро- и нравоученія; онъ, на каждомъ шагу встрѣчавшійся съ такими же полуграмотными пастырями, едва выучившимися служить, т. е. задолбившими часы, утреню, вечерню и все церковное „постатіе“, онъ стремится, будто-бы, узнать вѣроученіе изъ первоисточниковъ, не довольствуясь знаніемъ отъ другихъ, по наслышкѣ. Но такое стремленіе къ изученію божественныхъ писаній, если оно и существовало, не могло принести серьезныхъ плодовъ по недостатку другихъ знаній, нужныхъ для правильнаго пониманія слова Божія. Школы, говорятъ, были вездѣ, и грамотность имѣла всеобщее распространеніе. Обученіе было обязательное. Но современный терминъ—обязательное обученіе — невозможно переносить въ древнюю Русь. Онъ обозначаетъ и вынудительное учрежденіе школъ, съ учителями, помѣщеніемъ и обстановкой, въ числѣ соразмѣрномъ съ числомъ дѣтей школьнаго возраста, и обязательную посылку дѣтей въ школы съ штрафами родителей за неисполненіе требованія, и систему педагогическо-административнаго надзора за школами, и учрежденія для подготовки учителей, и ежегодный отпускъ на обязательное обученіе большихъ денежныхъ суммъ. Гдѣ же свѣдѣнія о подобныхъ учрежденіяхъ и распоряженіяхъ? Если Владиміръ и Ярославъ вынудительно выучили нѣсколько сотъ дѣтей противъ воли родителей, которые плакали по отнятымъ и отданнымъ въ обученіе дѣтямъ, какъ по мертвецамъ („акы по мертвецы плакахуся), и дали на это средства, то неужели на основаніи такихъ и притомъ немногихъ фактовъ можно говорить о существованіи обязательнаго обученія? Говорятъ, Геннадій и Стоглавъ настаивали на обязательности обученія. Но какая же это обязательность и что изъ нея вышло? Мы уже приводили факты, что въ XV, XVI и XVII вѣкахъ у насъ былъ сплошной вопль объ учрежденіи училищъ. И удивительное дѣло: мы теперь не можемъ никакъ добиться всеобщаго элементарнаго обученія, не только всеобщности грамотности, но хотя бы всеобщности школъ, а вотъ въ XI, въ XII, въ XV, въ XVI вѣкахъ она будто-бы была.

Говорятъ, въ каждомъ приходѣ, при каждой церкви, была школа. Но если и были школы въ приходахъ и были мастера грамоты, то до всеобщности грамотности еще далеко. Но откуда видно, что были школы въ приходахъ при церквахъ? Въ Мало-

россіи въ XVIII вѣкѣ, несомнѣнно, такія школы были. Конечно, онѣ начались не съ XVIII вѣка, а были и раньше. Съ какого именно времени—неизвѣстно. А о существованіи такихъ школъ въ Великороссіи свидѣтельствъ нѣтъ. Приходъ часто строилъ церковь, выбиралъ и содержалъ священно- и церковно-служителей, но содержалъ ли онъ еще при этомъ и школу при церкви—неизвѣстно. Вѣроятно, при нѣкоторыхъ приходахъ школы бывали; но чтобы это явленіе было всеобщимъ въ Великороссіи, какъ въ Малороссіи въ XVII—XVIII вѣкахъ, на это неподлежащихъ сомнѣнію и, вообще, прямыхъ указаній нѣтъ [1]). Любятъ ссылаться въ этомъ случаѣ на свидѣтельство Стоглаваго собора: „а прежде сего училища бывали въ Россійскомъ царствіи"; да, бывали, но гдѣ именно? Дальше въ постановленіи собора и говорится гдѣ: „на Москвѣ и въ великомъ Новѣградѣ и по инымъ градомъ". А чтобы училища бывали въ селахъ, въ приходахъ при церквахъ, объ этомъ въ Стоглавѣ не говорится. И отцы собора положили заводить училища въ домахъ духовенства, тоже въ „царствующемъ градѣ Москвѣ и по всѣмъ градомъ", а про села опять не упоминается. И только въ наказахъ (которыхъ извѣстно всего три), разосланныхъ митрополитомъ послѣ Стоглаваго собора и адресованныхъ ко всему земству, а не къ духовенству, требуется устройство училищъ въ городахъ и посадахъ, по волостямъ и погостамъ. Требовать можно, но и не исполнить требованіе также можно, особенно голое: заводи училища, а на какія средства—неизвѣстно. Въ исторіи не видно плодовъ этого требованія.

О зарождавшемся среднемъ и высшемъ образованіи, о какихъ-то большихъ городскихъ школахъ приводятъ тоже свидѣтельство Стоглава, что по городамъ „многіе грамотѣ, писати и пѣти и чести учили. Потому тогда и грамотѣ гораздыхъ было много, но писцы и пѣвцы и четцы славны были по всей земли и до днесь". Вдумываясь въ это свидѣтельство, что же мы въ немъ открываемъ? Многіе учили прежде грамотѣ, т. е. читать, писать и пѣть. Это элементарное ученіе, азамъ книжной мудрости. Такой же курсъ проектировалъ и самъ Стоглавый соборъ, очевидно, оставаясь имъ доволенъ, считая его достаточнымъ и не посягая на большія глубины премудрости. Какіе ученые люди

[1]) Такое утвержденіе будетъ выводомъ изъ права прихода выбирать себѣ священно- и церковно-служителей и слѣдовательно необходимости для прихода имѣть въ запасѣ достаточно подготовленный на эти должности контингентъ лицъ. Но подготовлять ихъ можно было и помимо настоящихъ школъ, при помощи мастеровъ грамоты, какъ то и дѣлалось, по свидѣтельству Геннадія и Стоглава.

выходили изъ прежнихъ училищъ, каковъ былъ объемъ ихъ образованія? Тогда, говоритъ Стоглавъ, „грамотѣ гораздыхъ было много“, тогда и до днесь „писцы и пѣвцы и четцы славны были по всей земли“. Слѣдовательно, выходили элементарники, азбучники, которые дальше чтенія, письма и пѣнія не пошли. Таковъ былъ идеалъ, въ этомъ состояла слава. Хитро изъ такого свидѣтельства извлечь показаніе о зачаткахъ средняго и высшаго образованія.

Если школа въ своемъ дѣйствіи на дѣтей уподобляется храму и отношеніе дѣтей къ школѣ признается аналогичнымъ отношенію взрослыхъ къ храму, то слѣдуетъ замѣтить, что и вліяніе храма на нравственно-религіозное развитіе нашихъ древнихъ предковъ часто преувеличивалось. Конечно, храмъ всегда былъ мѣстомъ, гдѣ слѣдовало отложить всѣ попеченія о земномъ и возноситься умомъ и настроеніемъ въ высшій міръ; храмъ назидалъ и обстановкой и богослуженіемъ. Но часто воспитательно-образовательное вліяніе храма ослаблялось и даже совсѣмъ обезсиливалось многими неблагопріятными условіями. Мало было поученій, устныхъ разъясненій смысла богослуженія, мало было проповѣдничества. А безъ него служба была мало поучительна и даже понятна при обычно плохомъ пѣніи и чтеніи. Вѣдь и нынѣ простые люди ходятъ въ церковь, но назидаются мало; чтобы церковная служба назидала, для этого нужна предварительная подготовка, школьныя свѣдѣнія, которыхъ и прежде не было и теперь нѣтъ. Самое же богослуженіе было невразумительно, языкомъ богослуженія былъ не русскій, а болгарскій. Онъ былъ понятенъ въ общемъ, но настолько же, насколько понятенъ нынѣ славянскій языкъ богослуженія народной массѣ. Въ церквахъ часто недоставало церковно-богослужебныхъ книгъ, по которымъ совершалось богослуженіе. Книги были весьма цѣнны и дороги, доставать ихъ было не легко. Правда, наши благочестивые предки, знавшіе грамотѣ, любили списывать и читать церковно-богослужебныя книги, они чтили ихъ наряду съ библіей и думали, что „сицевыми книгами благоугодили Богу всѣ святые и чудотворцы, просіявшіе отъ начала земли“. Кто не списывалъ, тотъ иногда покупалъ готовыя. Пріобрѣтенныя такими путями книги жертвовались въ церкви и монастыри на поминъ души, за здравіе и спасеніе свое, своихъ родственниковъ и друзей. Отцы семействъ покупали богослужебныя книги „съ женою своею и съ богоданными чадами своими за отпущеніе грѣховъ“. Лѣтописи наши о благочестивыхъ князьяхъ обыкновенно говорятъ: „церковные уставы любилъ, церкви созидалъ и украшалъ ихъ

святыми иконами и книгами наполнялъ“. Но, несмотря на это, въ церквахъ нерѣдко былъ недостатокъ въ книгахъ. Такъ, въ половинѣ XVII вѣка, по словамъ Епифанія Славеницкаго, былъ большой недостатокъ церковно-богослужебныхъ книгъ въ Великороссіи. Конечно, недостатокъ книгъ неизбѣжно сопровождался недочетами въ богослуженіи, приходилось и читать и пѣть наизусть. Понятенъ великій недостатокъ богослужебныхъ книгъ послѣ нашествія татаръ.

Богослуженіе и при книгахъ совершалось нерѣдко съ большими неправильностями, ослаблявшими воспитательное вліяніе церкви.

Посошковъ свидѣтельствуетъ, что церковныя службы правились безпорядочно, небрежно, „съ безстрашіемъ“. Читаютъ конецъ прежде начала: сначала читаютъ „и нынѣ, и присно, и во вѣки вѣковъ, аминь“, а потомъ: „слава Отцу и Сыну и Святому Духу“; прежде, чѣмъ священникъ окончитъ возгласъ, поютъ „аминь“. На клиросѣ уже давно пропѣли: „Господи, помилуй“ или „Тебѣ, Господи“, „аминь“, а дьяконъ не сказалъ еще ектеніи, священникъ возгласа. Иной священникъ торопится за крылошанами, послѣ ихъ пѣнія, все сказать, а другой такъ и половины положенныхъ возгласовъ и чтеній не проговоритъ. Иной же священникъ, „накопя возгласа два или три, да вси уже вдругъ проглаголетъ“. Посошковъ совѣтуетъ священнику бороться съ такимъ дурнымъ обычаемъ крылошанъ, заставлять ихъ, послѣ ектеніи или возгласа, пѣть пропѣтое еще разъ. „А буде крылошанѣ станутъ упрямитца, „у насъ-де пѣто“, и пѣть не похощутъ, то ты воскричи на нихъ съ гнѣвомъ, или сошли ихъ съ крылоса долой, и повели дьячку или пономарю допѣть; а ихъ, за безстрашіе ихъ, великимъ воплемъ нагоняй и зъ заклинаніемъ запрети имъ, дабы работали Богу со страхомъ и пѣли бы разумно“. Относительно совершенія проскомидіи Посошковъ говоритъ, что она совершается шумно, въ алтарь набирается человѣкъ пять-шесть, причетниковъ и простолюдиновъ, которые, обступя жертвенникъ, поминаютъ каждый своихъ родичей, кто живыхъ, кто мертвыхъ, „а презвитеръ токмо глаголетъ: помяни, Господи“, „помяни, Господи“, а кого помяни, живыхъ или мертвыхъ, того и самъ не вѣсть,—а надобно вѣдая вѣдати, за кого жертву Богу приносиши“.

Въ древнія времена у насъ имѣли обычаи сразу читать и пѣть въ нѣсколько голосовъ, различныя части богослуженія отправлялись одновременно, вслѣдствіе чего церковныя службы кончались весьма быстро. Въ „Духовномъ Регламентѣ“ есть прямое

замѣчаніе „О худомъ и вредномъ и весьма богопротивномъ обычаѣ службы церковныя и молебны двоегласно и многогласно пѣть, такъ что утреня или вечерня, на части разобранна, вдругъ отъ многихъ поется". И Посошковъ предупреждаетъ пресвитеровъ, чтобы, отправляя, по просьбѣ, службу поскорѣе, тѣмъ не менѣе, все читали бы явственно „во единъ токмо голосъ, а не въ два и не въ три" [1]).

Были и другіе недостатки въ совершеніи церковныхъ богослуженій. Такъ, въ древнія времена было въ обычаѣ приносить прихожанамъ въ церковь свои домашнія иконы, ставить ихъ въ церкви, гдѣ вздумается, безъ предварительнаго соглашенія съ священникомъ, и возжигать предъ ними свѣчи, причемъ мѣстныя алтарныя иконы оставались въ пренебреженіи. Домашнія иконы то приносились въ церковь, то уносились изъ нея, церковь то наполнялась ими, то пустѣла. „И всякъ своей іконѣ моляся, на различныя страны покланяются, и тако веліе во церкви смятеніе и неблагочиніе бываетъ. Симъ же извѣтомъ не искусніи людіе своя си іконы Боги своя именуютъ, чесо ради явствуются не знати единства Божія, паче же многобожіе непщевати" [2]).

Въ поясненіе приведеннаго, чрезвычайно важнаго, свидѣтельства московскаго собора 1667 года, мы сошлемся на указанія Посошкова. Онъ совѣтуетъ пресвитеру на исповѣди спрашивать исповѣдуемаго: „не нарицаетъ ли святыя иконы богами и самымъ своимъ помышленіемъ не боготворитъ ли ихъ, и молитвы своя ко образу ль приноситъ, или чрезъ образъ Божій возсылаетъ ихъ на небо, къ Самому Богу? Такожде и прочіимъ святымъ: образу ль токмо молитву свою приноситъ, или чрезъ той образъ къ самому тому святому угоднику Божію, въ небесныхъ сѣленіяхъ сущему?" Архіерею Посошковъ совѣтуетъ взять себѣ на помощь архимандрита или игумна и спросить его предварительно, какъ онъ Бога любитъ и какъ святыя иконы почитаетъ, „не боготворитъ ли ихъ, и молитвы, предъ ними стоя, имъ ли приноситъ, или на небо, предъ Самого Бога, и образовъ угодниковъ Божіихъ не почитаетъ ли заровно съ Божіими образы?" [3]). По свидѣтельству патріарха Іосафа, въ тридцатыхъ годахъ XVII столѣтія, въ московскихъ церквахъ было много разнаго

[1]) Посошковъ, Завѣщаніе Отеческое. Изданіе подъ редакціей Прилежаева. Спб. 1893. г., стр. 209, 210, 221—4, 227—9.

[2]) Дѣянія Московскихъ соборовъ 1666 и 1667 годовъ. Изд. братства св. Петра митрополита. Москва, 1881, ч. 2, л. 19.

[3]) Завѣщаніе Отеческое, стр. 216, 296.

рода безчинствъ и злоупотребленій: пѣніе совершалось и службы отправлялись „зѣло поскору“, „говорятъ (т. е. читаютъ) голосовъ въ пять и въ шесть и больши, со всякимъ небреженіемъ“, въ церкви смѣются, разговариваютъ, не слушаютъ ни пѣнія, ни чтенія, сами священники во время службъ бесѣдуютъ, безчинствуютъ и „мірскія угодія“ творятъ. Молодые пономари, поповы и мірскихъ людей дѣти безчинствовали во время службъ въ алтарѣ, въ церквахъ бродили, человѣкъ по десятку и больше, какіе-то „шпыни“, бранились и дрались; еще бродили люди притворявшіеся малоумными, люди въ образѣ пустынническомъ и въ одеждахъ черныхъ и въ веригахъ, „растрепавъ власы“; наконецъ, «ходили иноки и прокураты съ образами и блюдьями и съ пеленами и всякихъ чиновъ люди милостыни просили, и отъ ихъ крику и писку православнымъ христіанамъ божественнаго пѣнья и чтенья не слышно было, да тѣмъ въ церкви Божіи приходили аки разбойники съ палками, а подъ тѣми палками у нихъ были копѣйца желѣзныя, и бывала у нихъ межъ себя драка до крови и лая смрадная“ [1]).

Чего же смотрѣло духовенство, чего же смотрѣли пастыри церкви? Да они сами, какъ сказано выше, безчинствовали, а уровень ихъ религіозно-нравственнаго развитія былъ очень низокъ. Св. Димитрій Ростовскій свидѣтельствуетъ, что они не понимали выраженія: „гдѣ суть животворящія Христовы тайны?“ Нужно было спросить: „гдѣ запасъ?“ Одинъ игуменъ спрашивалъ Дмитрія Ростовскаго: когда жилъ Илія пророкъ, по Рождествѣ или до Рождества Христова? Маккавеи жили послѣ апостоловъ? Одинъ духовный чинъ говорилъ: „которымъ ножемъ св. Петръ усѣкъ Малхово ухо, тѣмъ впослѣдствіи св. Илія перерѣзалъ жрецовъ вааловыхъ“.

Подобные вопросы свидѣтельствуютъ о великой путаницѣ, царившей въ умахъ священнослужителей XVII—XVIII вѣковъ относительно библейскихъ и церковно-богослужебныхъ фактовъ, о низкомъ религіозно-умственномъ развитіи духовенства. Но здѣсь не возбуждается сомнѣнія о знакомствѣ его съ простой грамотностью. А, между тѣмъ, мы имѣемъ несомнѣнные факты, что въ XVIII вѣкѣ и даже въ началѣ XIX столѣтія было много духовенства и именно много священниковъ совершенно безграмотныхъ, не умѣвшихъ (или разучившихся) ни читать, ни писать, и совершавшихъ всѣ церковныя службы по памяти, наизусть.

---

[1]) Щаповъ, Русскій расколъ страрообрядства. Казань, 1859, страницы 141, 193—4, 416—418.

Посошковъ прямо говоритъ, что между современными пресвитерами бывали нѣкоторые „грамотою плохи“. Онъ совѣтуетъ епископу, ищущихъ священства, подвергать экзамену не по прежнему обыкновенію — давать читать лишь выученные напередъ псалмы, а давать читать по незнакомой книгѣ, да и книгу раскрывать самому, не по закладкамъ. Дѣло въ томъ, что архіерейскіе служки вотъ что продѣлывали: „дадутъ ставленику мѣстахъ въ дву-трехъ затвердить, да и заложатъ закладками потаенно, и по тѣмъ закладкамъ даютъ ставленикамъ предъ архіереи читать, и тако архіереевъ обманываютъ и въ грѣхъ ихъ въводятъ и тако во презвитеры поставляютъ такихъ безграмотныхъ, что иной съ нуждою и одну строку неученую прочтетъ“ [1]). А засимъ, въ примѣчаніи, мы приводимъ поразительное свидѣтельство священника Малова о безграмотности священниковъ въ началѣ XIX вѣка [2]).

---

[1]) Завѣщ. Отеч., стр. 291—2.

[2]) Въ началѣ XIX вѣка пензенская и саратовская губерніи составляли одну епархію. Преосв. Ириней, ѣздя по епархіи для обозрѣнія, высылалъ въ Пензу безграмотныхъ священниковъ и заставлялъ ихъ учиться читать, писать и служить. Однажды выслано было человѣкъ 50 совершенно безграмотныхъ и заучившихъ церковную службу наизусть. Бывшій псаломщикомъ и иподіакономъ при Иринеѣ, а потомъ священникомъ въ с. Михайловкѣ, Саратовскаго уѣзда, А. В. Маловъ разсказывалъ, что ему много досталось потрудиться съ ними и много досталось брани отъ владыки. Во время ученья церковной службѣ этихъ священниковъ часто присутствовалъ и владыка. Одинъ священникъ изъ села Лопуховки (аткарскаго уѣзда, саратовской губерніи) и наизусть-то почти ничего не зналъ. Онъ зналъ одно только евангеліе, которое, между прочимъ, читается и на св. Пасху на молебнѣ: „единіи надесять ученицы...“ и читалъ его всэгда и на всѣхъ молебнахъ, и на всѣхъ церковныхъ службахъ. Я говорю ему, расказывалъ Маловъ, а какое евангеліе читаешь ты при погребеніи? — Это же, едини надесять. — Какъ же такъ?—И тебя, с... с..., схороню, когда сдохнешь. Однажды, разсказывалъ Маловъ, во время служенія этого священника, приходитъ въ алтарь преосвященный Ириней. Священникъ, во время причастія, взялъ, по обыкновенію, агнецъ на руку и сталъ говорить молитву: вѣрую, Господи. Но, сказавши только эти два слова: вѣрую, Господи,—сталъ что-то про себя говорить шопотомъ. Преосвященный говоритъ ему: „говори всю молитву вслухъ“. Священникъ опять: „вѣрую, Господи“, и зашепталъ. Преосвященный опять остановилъ и велѣлъ читать вслухъ. Тотъ опять тоже. Преосвященный спрашиваетъ его: „знаешь ты эту молитву?“—Нѣтъ.—Да какъ ты?—А я слышалъ, что попы говорятъ тутъ: вѣрую, Господи, и потомъ что-то шепчутъ, а что шепчутъ—не разберешь, поэтому и выучить не могъ. Я только и выучилъ, что слышалъ.—Преосвященный: Господи помилуй! Продолжай свое дѣло.“ Священникъ опять сказалъ: вѣрую, Господи, помямлилъ губами, побормоталъ и пріобщился. (Русская Старина 1879 г. Январь. Статья Ириней, епископъ пензенскій, стр. 159—160).

Кто хочетъ правильно понять свидѣтельство Геннадія и оцѣнить всю его силу, тотъ долженъ сопоставить его съ приведеннымъ свидѣтельствомъ священника Малова. Эти два свидѣтельства раздѣляются тремя столѣтіями, но говорятъ они объ одномъ и томъ же и одно и тоже, рисуютъ картину, съ равною вѣрностію отражающую и XV и XVIII столѣтія: будущіе священники учатся или у своихъ отцовъ или у мастеровъ, учатъ наизусть службы, наизусть и служатъ. Читать они не умѣютъ и изъ евангелія знаютъ про все и на все, и на молебны, и на отпѣванія, и на обѣдни, и на всѣ службы одно евангеліе (въ смыслѣ церковно-богослужебномъ, т. е. небольшой отрывокъ изъ одного евангелиста). Если отцы, пріобщаясь за обѣдней, могли изъ всей молитвы только сказать: вѣрую, Господи, а дальше лишь шевелили губами, то и учившійся у нихъ сынъ дѣлалъ также. Вѣроятно, и священникъ изъ Лопуховки, въ началѣ своего священнодѣйствія, если не былъ въ состояніи читать апостолъ, то могъ брести по псалтири; съ другой стороны, священники временъ Геннадія тоже за время священствованія разучивались читать, такъ какъ въ грамотѣ они всегда были нетверды и едва-ли занимались ею, сдѣлавшись попами, да и Геннадій признавалъ необходимымъ и ставленыхъ поповъ учить заново, очевидно, мало расчитывая на ихъ грамотность.

Нечего удивляться, что многіе священники предпочитали учить всѣ службы наизусть, чѣмъ учиться читать. Обученіе чтенію въ древности и даже до послѣдняго времени было дѣломъ весьма длительнымъ и весьма труднымъ. Когда-то научишься грамотѣ, да и научишься ли; а помаленьку затверживая наизусть службы, несомнѣнно выучишься служить, да и, пожалуй, скорѣе. Результатъ трудовъ осязателенъ—выучилъ вечерню, часы и можешь ихъ служить. Да и церковно-богослужебныхъ книгъ, столь дорогихъ прежде, не надобно при службѣ наизусть.

ГЛАВА V.

Самообразованіе путемъ начетчества.

Скудость обученія у учителей въ допетровскій періодъ естественно возбуждаетъ вопросъ: неужели цѣлый народъ въ теченіе нѣсколькихъ вѣковъ могъ ограничиваться такой бѣдной духовной пищей? Неужели онъ не чувствовалъ потребности въ болѣе обширномъ и разнообразномъ знаніи? Несомнѣнно, эта потребность была въ русскомъ народѣ и она удовлетворялась само-

образованіемъ, начетчествомъ, которое было широко распространено. Въ русскомъ народѣ издавна обращалось множество рукописныхъ сборниковъ, заключавшихъ въ себѣ разнообразныя свѣдѣнія по разнымъ областямъ, преимущественно же по религіозно-нравственной. Изъ этихъ рукописныхъ сборниковъ, а позднѣе изъ печатной литературы, древній русскій человѣкъ пополнялъ свое образованіе. Когда старые сборники и книги оказались недостаточными, когда потребовались, по обстоятельствамъ времени, новыя знанія, тогда наши предки, не отставая отъ своего излюбленнаго и испытаннаго средства расширять знанія—самообразованія путемъ начетчества, начали вызывать ученыхъ иностранцевъ для перевода новыхъ книгъ на славянскій языкъ. Этотъ способъ образованія сдѣлался столь обычнымъ, такъ укоренился, что долгое время наши предки, при своемъ крайне ограниченномъ образовательномъ курсѣ, не чувствовали потребности въ устройствѣ правильно организованныхъ школъ, довольствуясь „мастерами“ грамоты и ихъ незатѣйливымъ обученіемъ.

Какова же была та литература, которая служила источникомъ просвѣщенія нашихъ предковъ, каковы были ея содержаніе, составъ и характеръ? Конечно, она отвѣчала свойствамъ міровоззрѣнія и умонастроенія любознательныхъ людей допетровскаго времени.

Общее образованіе нашихъ допетровскихъ предковъ было настолько скудно, что не давало никакихъ основъ для реальнаго міровоззрѣнія, для сколько нибудь правильнаго пониманія міра и его явленій. О природѣ, о растеніяхъ, о животныхъ, объ астрономическихъ, физическихъ и химическихъ явленіяхъ древніе учителя ничего не говорили своимъ ученикамъ, такъ какъ сами о такихъ явленіяхъ ничего толкомъ не знали, но за то много твердили о Богѣ, ангелахъ, чудесахъ, злыхъ духахъ, ихъ дѣйствіи на человѣка. Положительныхъ свѣдѣній о мірѣ не было, но о дѣйствіи въ немъ божеской и демонической силы, о чудесномъ, таинственномъ, мистически страшномъ — объ этомъ сообщенія были очень обильныя, и вѣра во все сверхъ-естественное была самая твердая. Дѣйствительное, обыкновенное часто казалось нашимъ предкамъ совершенно невозможнымъ, вздорнымъ, а чудесное и непонятное — самымъ простымъ и обыденнымъ дѣломъ. Козни лукаваго бѣса, сверхъестественныя силы и явленія, порча, колдовство, разныя искушенія и прельщенія демоническихъ силъ, — все это было обыденной атмосферой, въ которой жилъ допетровскій человѣкъ. Поэтому охрана дѣтей отъ всякаго вѣдовства и вліянія нечистой силы была существеннѣйшей вос-

питательной заботой родителей. Вѣдь даже въ дому всюду, въ каждомъ углу, было что-то таинственное и опасное, вѣдь наши предки смущались даже мышепискомъ, куроклпкомъ, стѣнотрескомъ, ухозвономъ, въ такихъ невинныхъ явленіяхъ видѣли что-то особенное, какія-то указанія на что-то, а къ нимъ присоединялись и дурной людской глазъ и клятое слово и т. п. вещи. Отъ всего нужно было беречься, а то какъ разъ попадешь въ лапы домовому, лѣшему, водяному или какому либо иному дьявольскому чину.

Естественная, присущая человѣку, любознательность обнаруживалась у древнихъ русскихъ, въ формахъ глубоко наивныхъ и первобытныхъ, каковы вопросы Голубиной книги о началѣ и происхожденіи вещей: отчего зачался у насъ бѣлый свѣтъ? Отчего зачалося солнце красное? Отчего зачались вѣтры буйные? Отчего зачались кости крѣпкія? Отчего у насъ на землѣ цари пошли? Которое море морямъ мати? Которая рѣка рѣкамъ мати? Который звѣрь звѣрямъ мати? и т. п.; или каковы разныя религіозныя загадки, притчи, мудреные вопросы, обильно наполнявшіе азбуки, прописи, Бесѣду Трехъ Святителей и т. п. произведенія. Напримѣръ: вопросъ. Что есть, волъ корову родилъ? Отвѣтъ. Адамъ родилъ себѣ жену Еву.—Вопросъ. Что есть роса аермонская, сходящая на горы Сіонскія? Отвѣтъ. Роса есть Духъ Святый, аермонъ—чистота тѣлесная, гора—церковь, а сходящее—вѣра, любовь, миръ.—Вопросъ. Стоитъ море на пяти столпахъ, царьречетъ: потѣха моя, а царица речетъ: погибель моя? Отвѣтъ. Море есть чаша вина, пять столповъ — пять перстовъ, царь есть тѣло, а царица — душа. Вопросъ. Древянъ ключъ, водянъ замокъ, заецъ убѣже, а ловецъ утопе. Отвѣтъ. Ключъ — Моисеевъ жезлъ, замокъ—Черное море, заецъ—Моисей пророкъ, ловецъ — Фараонъ утопе въ Черномъ морѣ. И масса другихъ подобныхъ вопросовъ и загадокъ.

Очевидно, пытливость была у нашихъ предковъ, но пытливость совершенно первобытная, младенческая. Она обращалась преимущественно въ сторону религіи и являлась какой-то своеобразной, неуклюжей и тяжелой философіей [1]). Старинные замысловатые вопросы и притчи напоминаютъ современные ребусы, шарады и т. п. задачи. Есть любители разрѣшать ихъ. Къ серьез-

[1]) На вопросы Голубиной книги давались такіе отвѣты: „у насъ бѣлый вольный свѣтъ зачался отъ суда Божія; солнце красное отъ лица Божьяго, самого Христа, Царя Небеснаго; вѣтры буйные отъ Свята Духа; кости крѣпкія отъ камени“ и т. п. Отвѣты мало вразумительные, но очень благочестиваго содержанія.

ному умственному труду они неспособны по недостатку образованія и развитія, а разрѣшеніе шарадъ и ребусовъ вызываетъ пріятную игру ума. Толку отъ разрѣшенія такихъ задачъ весьма мало. Подобную же игру ума, но преимущественно въ религіозной области, представляло и мышленіе нашихъ предковъ, пытавшихся рѣшать „голубиные“ вопросы или загадки и притчи въ духѣ Бесѣды Трехъ Святителей. Это была русская схоластика, своеобразное суемудріе и умствованіе, которое до недавняго времени встрѣчалось еще по селамъ и деревнямъ.

Духовнымъ запросамъ такихъ-то людей, съ такимъ міросозерцаніемъ, съ такимъ умонастроеніемъ должна была удовлетворять литература. Присмотримся къ ней теперь ближе.

Отчасти почти вмѣстѣ съ христіанствомъ и переводными богослужебными книгами, но главнымъ образомъ позднѣе, особенно въ послѣ-монгольскій періодъ, наши предки получили много переводовъ съ греческаго по различнымъ отраслямъ знанія. Нѣкоторые изъ этихъ переводовъ впервые появились у южныхъ славянъ и отъ нихъ перешли къ намъ; другіе были русскаго происхожденія. Потомъ понемногу стали появляться переводы средневѣковой латинской литературы и науки, съ теченіемъ времени умножавшіеся въ числѣ и пріобрѣтавшіе все болѣе и болѣе вліянія. Такимъ образомъ составилась довольно большая древняя переводная литература, въ которой были весьма разнородные элементы: византійскіе, южно-славянскіе, польскіе, латинскіе, собственно научные, поэтическіе и религіозно-нравственные. Эта-та переводная литература и служила источникомъ самообразованія для нашихъ предковъ, изъ нея-то они и почерпали свѣдѣнія по различнымъ отраслямъ знанія.

Какихъ же именно областей вѣдѣнія касалась внѣшкольное образованіе нашихъ предковъ до Петра, какъ обширны были пріобрѣтаемыя ими внѣ школы знанія и какова была научная цѣнность этихъ знаній?

Къ наиболѣе любимымъ и читаемымъ книгамъ древней Руси слѣдуетъ отнести „отреченныя“ или „сокровенныя“ книги, апокрифическую литературу. Ея возникновеніе и широкое распространеніе въ древней Руси понятно. Въ Библіи весьма много недосказаннаго, о многихъ чрезвычайно любопытныхъ матеріяхъ или ничего не сказано, или сообщено слишкомъ мало, слишкомъ кратко. А знать объ этомъ вѣрующему человѣку весьма интересно; при надлежащей же, правда весьма изрядной, дозѣ легковѣрія желаемыя свѣдѣнія получить было можно. На то и существуютъ апокрифы, восполняющіе пропуски священныхъ книгъ.

Напримѣръ, какъ мало сказано въ евангеліяхъ о дѣтствѣ Іисуса, о его родителяхъ, о его дѣятельности до послѣднихъ лѣтъ его жизни; какъ мало сказано о блаженномъ состояніи Адама и Евы въ раю, объ искушеніи діаволомъ, о жизни прародителей по изгнаніи изъ рая; какою темною представляется послѣдняя судьба человѣчества, пришествіе антихриста, страшный судъ, возвѣщенный въ словѣ божіемъ, райское блаженство праведныхъ и мученія грѣшниковъ. Всѣ эти пропуски пополнялись апокрифами, они сообщали разныя подробности о міротвореніи, напр. о сотвореніи ангеловъ и человѣка, о судьбѣ первыхъ людей, повѣствовали нѣчто новое и объ Авраамѣ и о Моисеѣ и о Соломонѣ, о томъ, какъ люди пріобрѣли первыя знанія, изобрѣтали искусства, разсказывали подробности, какъ Каинъ Авеля убилъ и какъ Авраамъ принималъ трехъ странниковъ. Для этого существовалъ цѣлый рядъ апокрифовъ на темы изъ ветхаго завѣта. Для пополненія пропусковъ новаго завѣта служилъ длинный рядъ новозавѣтныхъ апокрифовъ, какъ-то апокрифическія евангелія Іакова, Никодима, Ѳомы, путешествія, дѣянія и мученія апостоловъ, апокрифическіе апокалипсисы, въ родѣ „Хожденія Богородицы по мукамъ" и т. п. Въ этихъ апокрифахъ съ большими подробностями, неизвѣстными каноническимъ библейскимъ книгамъ, излагается исторія Іисуса, Богоматери, апостоловъ, изображаются второе пришествіе мессіи, блаженство праведныхъ и казнь грѣшниковъ.

Апокрифы рано проникли на Русь изъ Византіи и съ востока: уже въ начальной лѣтописи есть апокрифическія сказанія о паденіи Сатанаила и десятаго чина ангеловъ, подробности о жизни патріарховъ и т. п. Въ XII и XIII вѣкахъ были извѣстны отдѣльные апокрифы, а съ теченіемъ времени ихъ число увеличивалось. Это понятно. При набожности русскихъ и отсутствіи интереса къ догматическому ученію, апокрифическая литература представляла для нихъ необычайную привлекательность. Они высоко цѣнили душеспасительное, божественное знаніе, а составители апокрифовъ писали въ духѣ библіи, говорили простымъ и въ тоже время важнымъ, многозначительнымъ языкомъ. Разобраться въ апокрифахъ, умѣть хорошо отличать апокрифическое сказаніе отъ каноническаго было трудно даже для многихъ пастырей церкви. Что же говорить о паствѣ? Она съ полнымъ дѣтскимъ довѣріемъ поглощала апокрифы и свѣдѣніями, въ нихъ изложенными, дополняла и закругляла свое міровоззрѣніе. Для нея съ апокрифами становилось много яснѣе и свѣтлѣе, чѣмъ безъ нихъ, хотя все міровоззрѣніе и окрашивалось вслѣдствіе єтого библейско-фантастическимъ свѣтомъ. Пусть паства и имѣла

темное сознаніе, что не все въ апокрифахъ правда; но не все же и ложь. Многое въ апокрифахъ было вполнѣ согласно съ библіей, соотвѣтствовало ей, только восполняло ее, а не противорѣчило ей; потому было естественно, что наши предки съ дѣтской вѣрой жадно зачитывались апокрифами. А нужно помнить, что это дѣлали не только наши предки, но и всѣ народы и племена, принявшіе христіанство и находившіеся съ нашими допетровскими предками на одинаковой ступени культурности.

Въ связи съ апокрифами были назидательныя священно-историческія чтенія, въ родѣ Палеи, Пролога, Златоуста, Маргарита, Измарагда, соборниковъ и т. п. Палея содержитъ изложеніе ветхозавѣтной исторіи, дополненное разными апокрифическими сказаніями, вслѣдствіе чего ветхозавѣтная исторія, чудесная сама по себѣ, въ изложеніи Палеи дѣлается еще чудеснѣе. Толковая Палея замѣняла даже Библію нашимъ предкамъ.

Прологъ содержалъ указаніе памятей святыхъ въ порядкѣ церковнаго календаря, съ житіемъ святыхъ греческихъ и русскихъ и съ разными назидательными повѣстями и поученіями. Златоструи, Златоусты, Маргариты, Измарагды, Пчелы и т. п. были сборники разныхъ поученій и статей преимущественно Іоанна Златоустаго, потомъ нѣкоторыхъ другихъ отцовъ церкви и разныхъ писателей, а иногда поученія и статьи и русскаго происхожденія. Всѣ эти произведенія усердно читались и оказывали большое вліяніе на настроеніе и даже на міровоззрѣніе нашихъ набожныхъ предковъ.

Свѣтскія знанія, точнѣе научныя, были не особенно велики и достовѣрны у нашихъ предковъ. Источниками историческихъ свѣдѣній служили старинные лѣтописцы и хронографы. Большимъ почетомъ и широкою извѣстностью пользовались въ древней Руси два историческія произведенія: „Лѣтописецъ эллинскій и римскій“, составленный изъ двухъ византійскихъ хроникъ въ Болгаріи и рано перешедшій въ Россію, и „Хронографъ“, имѣвшій въ основѣ также византійскія хроники. Эти два произведенія сокращались, дополнялись и всячески измѣнялись въ древней Руси, такъ что въ концѣ концовъ сдѣлались вполнѣ русскимъ достояніемъ. „Лѣтописецъ“ и „Хронографъ“ сообщали ветхозавѣтную и новозавѣтную исторію, повѣствовали о четырехъ древнихъ монархіяхъ, о троянской войнѣ и чудесахъ древняго міра, содержали статьи о Магометѣ, и объ открытіи Америки, а позднѣе сообщали свѣдѣнія по исторіи Западной Европы. Само собою разумѣется, что вставлена была и русская исторія, составленная въ національно-патріотическомъ духѣ. Съ теченіемъ вре-

мени, согласно новымъ требованіямъ, хронографы и лѣтописцы передѣлывались, не измѣняясь по существу, такъ что до самаго XVIII вѣка источникомъ познаній по исторіи служилъ, по выраженію Пыпина, „заматерѣлый византійскій хронографъ". Философія хронографовъ и лѣтописцевъ была незамысловата: ненавистникъ рода человѣческаго—діаволъ—внушаетъ людямъ различныя дѣянія; историческія бѣдствія суть божескія наказанія людей за ихъ грѣхи. „Богу же попущающу. а врагу дѣйствующу"... „И искони въ россійской землѣ лукавый дьяволъ всѣялъ плевелы свои"... Историки до Петра задавались постоянно такимъ коренным вопросомъ: кто виноватъ въ томъ, что мечъ ярости Божіей столько лѣтъ подрядъ поражаетъ Русь, не переставая? Какъ вся еврейская исторія нѣкогда приводилась къ уклоненіямъ евреевъ въ идолопоклонство и къ наказаніямъ Іеговы за эти отступленія отъ вѣры въ истиннаго Бога, такъ вся русская исторія въ древности сводилась къ божескимъ наказаніямъ за грѣхи людей, за отклоненія ихъ съ пути добродѣтели и благочестія.

Понятно, что и естествонаучныя свѣдѣнія московской Руси не могли отличаться научнымъ объективизмомъ и точною безпристрастною наблюдательностью. Въ этомъ отношеніи особенно характерны географическія представленія нашихъ предковъ, ихъ путешествія или „хожденія". Они показываютъ, что путешественники видѣли и чего не видали, къ чему привлекалась ихъ наблюдательность, что составляло предметъ ихъ вниманія, и чего они не замѣчали, чѣмъ не интересовались, хотя тѣлесно, очами, и видѣли. Весьма типично „Хожденіе" игумена Даніила (1106 — 1108 гг.). Даніилъ былъ начитанный человѣкъ, библейскую исторію и апокрифы зналъ прекрасно, въ описаніи Іерусалима и святыхъ мѣстъ онъ весьма точенъ и обстоятеленъ; но за то кромѣ святыхъ мѣстъ онъ въ путешествіи ничѣмъ не интересовался и ничего не видѣлъ. У него нечего искать свѣдѣній о природѣ пройденныхъ имъ странъ, ихъ жителяхъ, бытѣ, нравахъ, торговлѣ, о политическомъ устройствѣ; онъ интересуется только святыми мѣстами и видитъ почти исключительно предметы религіознаго поклоненія. Мимоходомъ лишь онъ замѣчаетъ объ островахъ, гдѣ добываются мастика, овощи, сѣра, гдѣ родится ладанъ-темянъ, который падаетъ съ неба на деревья, какъ роса. За то по части предметовъ религіознаго значенія онъ видѣлъ, замѣтилъ и записалъ очень много, ему удалось наблюдать такія вещи и явленія, которыя едва ли бы увидѣлъ ученый путешественникъ современнаго склада мыслей. Такъ на островѣ Кипрѣ онъ видѣлъ на высокой горѣ великій крестъ, поставленный

св. Еленой „на прогнаніе бѣсомъ и всякому недугу на исцѣленіе“. „Стоитъ же на воздухѣ крестотъ, ничимъ же не придержится къ землѣ, но тако Духомъ Святымъ носимъ есть на воздухѣ. И ту недостойный азъ поклонихся святынѣ той чюдной и видѣхъ очима своими грѣшныма благодать Божію на мѣстѣ томъ и походихъ островъ той весь добрѣ“. Въ Іерусилимѣ Даніилъ видѣлъ жертвенникъ Авраамовъ, гдѣ Авраамъ намѣревался принести въ жертву Исаака; видѣлъ камень, на которомъ Іаковъ имѣлъ свое извѣстное сновидѣніе и боролся съ ангеломъ; въ Виѳлеемѣ видѣлъ вертепъ, гдѣ совершилось Рождество Христово, ясли Христовы, пень того древа, изъ котораго былъ сдѣланъ крестъ Христовъ. Въ праздникъ пасхи Даніилъ видѣлъ, какъ свѣтъ небесный сходилъ ко гробу Господню, не въ видѣ голубя или молніи, а невидимо сходилъ съ небеси благодатіею Божіею и зажигалъ „кандила“ на гробѣ Господнемъ — видѣлъ и пришелъ отъ того въ великій восторгъ. Въ истинѣ такого именно схожденія свѣта онъ свидѣтельствуется Богомъ, гробомъ Господнимъ и множествомъ достовѣрныхъ очевидцевъ.

Другой путешественникъ около 1200 г. въ Константинополь, архіепископъ новгородскій Антоній, совсѣмъ не видалъ Царьграда, какъ столицы культурнаго государства, онъ какъ будто не былъ въ немъ, какъ богатомъ культурномъ центрѣ, а видѣлъ въ немъ лишь собраніе богатыхъ храмовъ, мощей, памятниковъ ветхозавѣтной и новозавѣтной исторіи, однимъ словомъ неисчислимое множество всякаго рода святыни. Антоній видѣлъ въ Константинополѣ трапезу, на которой Христосъ вечерялъ съ своими учениками въ великій четвертокъ, пелены Христовы, златые сосуды, принесенные въ даръ Христу волхвами, скрижали Моисеева закона, кіотъ, въ которомъ манна, сверлы и пилы, которыми дѣланъ былъ крестъ Господень, въ царскихъ златыхъ палатахъ онъ видѣлъ орудія страданія Спасителя, честной крестъ, вѣнецъ, губу, гвозди, багряницу, копье, трость. Видѣлъ вещи еще болѣе удивительныя: трапезу, „на ней же Авраамъ со святою Троицею хлѣба ялъ; и ту стоитъ крестъ въ лозѣ Ноевѣ учиненъ, юже по потопѣ насадивъ; и сучецъ масличенъ туто же, его же голубь внесе, въ той же лозѣ есть“. Далѣе онъ видѣлъ еще трубу Іисуса Навина („Іерихонскаго взятія“) и рога Авраамова овна, въ которые „вострубятъ ангели во второе пришествіе Господне“, и еще много другихъ чудесныхъ и священныхъ предметовъ: ризу и посохъ Богородицы, „калиги (обувь) Господня“ и т. п.

При такомъ легковѣріи и полномъ отсутствіи критики, при такомъ упорномъ невидѣніи самыхъ поразительныхъ предметовъ

и явленій и необычайной воспріимчивости къ другимъ—изъ религіозной сферы, объективное міровоззрѣніе, объективное наблюденіе, точное знаніе природы было невозможно. Все перепутывалось съ религіозными представленіями и настроеніями, все окрашивалось въ господствующій фантастическій цвѣтъ. Вмѣсто точнаго знанія получались какія-то чудесныя построенія и невѣроятныя, якобы фактическія, сообщенія. Въ одномъ азбуковникѣ XVII вѣка сообщались такія свѣдѣнія о человѣкѣ и о землѣ: „человѣкъ есть животное геометрическое или землемѣрительное: голова и сердце его изображаютъ востокъ, нижняя часть тѣла—западъ, правая рука—югъ, лѣвая—сѣверъ; середина земли есть середина тѣла человѣческаго... Есть три части свѣта: Асіа—первая часть—земли студености ради такъ именуема... Африка же теплоты ради великія прозвася... Европа же третіа часть земли отъ дщери Агенаря царя именовася, юже Юпитеръ волхвъ, Зевесовъ сынъ, на Критѣ на поли восхити... Америка же въ Асіи и во Европѣ... Въ той убо части Асіи великаго благочестія свѣтлосіятельное государство Россійскаго царства, пресвѣтлая и Богомъ снабдимая великая держава... Въ той части Африки государство Палестинское, идѣже Авраамовы наслѣдницы быша“. Слѣдуетъ впрочемъ прибавить, что географическій отдѣлъ въ азбуковникахъ большой и имѣетъ своимъ предметомъ описаніе по преимуществу тѣхъ странъ, мѣстностей, горъ, городовъ, селъ, морей, рѣкъ, озеръ, о которыхъ упоминается въ священномъ писаніи. Но есть описанія и другихъ мѣстностей, замѣчательныхъ въ историческомъ или географическомъ отношеніяхъ, и описанія правильныя.

По части общихъ представленій о землѣ и вселенной большимъ авторитетомъ въ теченіе цѣлыхъ вѣковъ (XIV—XVII) пользовался у насъ купецъ, а позднѣе монахъ, Козьма Индикопловъ, плававшій въ Индію (но не доплывшій до нея) въ VI вѣкѣ. Его сочиненіе представляетъ нѣчто въ родѣ христіанской топографіи, физическаго и астрономическаго толкованія св. писанія. Въ древнихъ рукописяхъ оно носитъ такое заглавіе: „Книги Козмы нарицаемаго Индикоплова, избраны отъ божественныхъ писаній благочестивымъ и повсюду славимымъ киръ Козмою“. Онъ возстастъ противъ системы Птоломея, противъ тѣхъ, „которые доказываютъ сферическое и кругообразное движеніе неба и хотятъ геометрическими вычисленіями, на основаніи затменій солнца и луны, опредѣлить форму міра и фигуру земли“. Самъ Козьма основывается на св. писаніи. Для него земля имѣетъ форму четыреугольной плоскости, длина которой вдвое больше ширины, потому что такова была форма престола въ святая святыхъ,

устроеннаго Моисеемъ по подобію земли. Земля стоитъ на самой себѣ, потому что сказано: ты утвердилъ землю на ея основаніи. За предѣлами океана, окружающаго земную плоскость, есть еще земля. Тамъ былъ и рай. На краю этой земли поднимается высочайшая стѣна, которая сверху закругляется и образуетъ небесный сводъ. Гдѣ стѣна начинаетъ закругляться, растянута, на подобіе скатерти, твердь и отдѣляетъ отъ земли небо, на которомъ живутъ Богъ и святые. Небесныя явленія производятся разумными силами: ангелы движутъ звѣздами, они же собираютъ трубами морскую воду, чтобы пустить ее въ видѣ дождя на землю. Конечно, при такой формѣ земли, существованіе антиподовъ является невозможнымъ.

Были и другія представленія о землѣ, напримѣръ, что она стоитъ на трехъ китахъ, что она поддерживается семью столпами. Апокрифическія легенды разсказывали о людяхъ, подходившихъ къ концу земли и видѣвшихъ, какъ хрустальный сводъ неба опускается къ землѣ и соединяется съ ней. Новгородскіе бывалые люди находили на морѣ гору, за которой скрывался земной рай. „И видѣли они, что на той горѣ чудною лазурью написанъ Деисусъ, удивительно громадный по размѣрамъ, какъ бы не человѣческими руками сотворенный... и свѣтъ въ томъ мѣстѣ былъ самосіянный, такой, что человѣку и не пересказать... а на тѣхъ горахъ слышны были многія ликованія и веселые голоса“.

О птицахъ, о рыбахъ, вообще о животныхъ, о камняхъ, наши допетровскіе предки разсуждали по „Физіологу“—произведенію II—III вѣка по Р. Х., переведенному на болгарскій языкъ. Основы этого произведенія весьма древніе, восходящіе до библейскихъ представленій и памятниковъ египетской старины. Но собраны были сообщенія „Физіолога“ христіанскими писателями съ спеціальною цѣлью—сопоставить ихъ съ текстами св. писанія, и такимъ образомъ подготовить матеріалъ для христіанской литературы и искусства. При такомъ сопоставленіи образы звѣрей, часто и сами по себѣ фантастическіе, получили символическое значеніе и начали обозначать Христа, Божію матерь, добродѣтели и пороки. Словомъ животныя, камни, растенія изучались не сами по себѣ, ради заключающагося въ нихъ интереса, а ради душеспасительности, которую въ этихъ предметахъ можно было открыть. Такъ агнецъ и единорогъ—считались символами Христа, голубь—символомъ Духа Св. и вѣрующей души вообще; овцы и рыбы обозначали послѣдователей Христа, олень—душу, ищущую спасенія. Драконъ, змѣй и медвѣдь были символами дьявола, свинья, заяцъ, гіена—образами невоздержанности и непотребства.

Также символизировались и камни: яшма—обозначала живость. сапфиръ—небесную чистоту и халцедонъ—твердость вѣры, аметистъ—готовность во всѣхъ обстоятельствахъ воздать хвалу Богу и т. п. При каждомъ библейскомъ сказаніи отыскивались соотвѣтственныя символическія примѣненія.

Этнографическія свѣдѣнія, обращавшіяся между нашими предками, какъ и зоологическія, были мало достовѣрны. Вотъ нѣкоторыя данныя изъ древнихъ хронографовъ: „люди Астромове или Астаніи живутъ въ индѣйской земли, сами мохнаты, безъ обоихъ губъ, а питаются отъ древъ и коренія пахнучего, и отъ цвѣтовъ, и отъ яблокъ лѣсныхъ, а не ѣдятъ, ни піютъ, только нюхаютъ. А пока мѣста у нихъ тѣ запахи есть, то та мѣста и живутъ.—Люди есть Атанасіи живутъ на полунощи окіяна моря, уши у нихъ столь велики, что покрываютъ ими все свое тѣло.—Люди Попадеси живутъ надъ моремъ окіяномъ, главы у нихъ человѣчіи, а руки и ноги какъ конскіе ноги, а ходятъ на всѣхъ четырехъ ногахъ.—Люди Пилмѣи живутъ въ индѣйскихъ земляхъ... недолговѣчны, толко по осьми лѣтъ вѣкъ ихъ, а дерутся съ журавлями о корму, а ѣздятъ на козлахъ, а стрѣляютъ изъ луковъ.—Люди завоми Потомія ходятъ на рукахъ и на ногахъ, брады у нихъ долги, половина человѣка, другая конь. А у женъ ихъ власовъ на главахъ нѣтъ, а живутъ въ водѣ. Много и иныхъ всякихъ чюдныхъ какъ во Ѳритскихъ и во Индѣйскихъ и въ Сирскихъ странахъ: у иныхъ песьи главы, а иные безъ главъ, а на грудяхъ зубы, а на локтяхъ очи, а иные о дву лицахъ, а иные о четырехъ очехъ, а иные по шти рогъ на главахъ носятъ, а у иныхъ по шти перстовъ у рукъ и у ногъ, а всѣ тѣ люди на вселенную пошли отъ единаго человѣка, рекше Адама, и за умноженіе грѣховъ такося учиниша, можемъ разумѣти отъ жены Лотовы и отъ прочихъ, ихъ же множество и окаменѣша“ [1]),—объясненіе весьма характерное.

Замѣчательно, что составитель одного Азбуковника (находится въ библіотекѣ Соловецкаго монастыря подъ № 14) въ толкованіи статьи „О дикихъ людѣхъ“ говоритъ: „аще истинно есть или ложно, невѣде, но убо въ книгахъ сія обрѣте, понудихся и та здѣ написати, такоже и о звѣрехъ, и о птицехъ, и древесехъ, и травахъ, и рыбахъ, и каменехъ, яже здѣ написаны по буквамъ“ (т. е. по алфавиту) [2]). Замѣчательное признаніе, весьма

---

[1]) Поповъ, Обзоръ хронографовъ русской редакціи. Два выпуска, Москва, 1866—69 гг. Вып. II, стр. 97—99.

[2]) А. Карповъ, Азбуковники или алфавиты иностранныхъ рѣчей по спискамъ Соловецкой библіотеки. Казань. 1877, стр. 171.

характерное и для составителей энциклопедическихъ статей и для ихъ читателей. Встрѣчалъ древній книжникъ въ книгѣ удивительныя сказанія о естественныхъ явленіяхъ природы, невѣроятныя, чудесныя, которымъ ничего подобнаго въ окружающей дѣйствительности онъ не видалъ. Правда это или не правда? Онъ не могъ рѣшить такого вопроса. Здравый смыслъ говорилъ ему, что это вздоръ; но уваженіе къ книгѣ, отсутствіе знаній, неспособность къ критическому анализу и наклонность къ чудесному, фантастическому останавливали здравое сужденіе опыта и невѣроятное переписывалось изъ книги въ книгу и предлагалось для прочтенія и назиданія еще болѣе легковѣрныхъ и менѣе свѣдущихъ, чѣмъ составители азбуковниковъ, читателей. А читатели читали и вѣрили. Древніе русскіе книжники, читая псаломъ 21, ст. 17: псы окружили меня, скопище злыхъ обступило меня, разумѣли подъ этимъ людей съ песьими головами, и въ лицевыхъ псалтиряхъ, на боку противъ этого мѣста, изображали Іисуса Христа, окруженнаго людьми съ песьими головами [1]).

Такимъ образомъ внѣшкольное образованіе нашихъ предковъ до Петра носило тотъ же характеръ, что и школьное, т. е. было запечатлѣно церковностью. Основой всѣхъ дополнительныхъ знаній, а вмѣстѣ и начетчества, служили библейско-апокрифическія сказанія, къ нимъ въ концѣ концовъ все приводилось. Всѣ отрасли знанія были проникнуты церковностью, религіозно-нравственными воззрѣніями; собственно научнаго въ нихъ было мало, за то много было фантастическаго, невѣроятнаго, которое, однако, сомнѣній и споровъ не возбуждало. При этомъ начетчество отличалось еще механическимъ характеромъ, въ ученой литературѣ нашихъ предковъ не было развитія. Въ одной и той же рукописи новое самымъ мирнымъ образомъ уживалось съ старымъ, древній памятникъ списывался въ XVII вѣкѣ и сохранялъ свой авторитетъ, не возбуждая никакихъ сомнѣній. Новое, несмотря на свое противорѣчіе со старымъ, механически присоединялось къ послѣднему и существовало съ нимъ рядомъ. „Такъ было, напр., когда къ старой космогоніи Козьмы Индикоплова прибавлялись отголоски системы Птоломея, а наконецъ даже и Коперника; когда къ древнимъ скуднымъ географическимъ познаніямъ присоединялись новѣйшія космографіи и т. п. Отсутствіе школы и отсутствіе критики превращало литературу въ безразличную массу книжнаго матеріала, гдѣ не

---

[1]) Тамъ же, стр. 257—8.

было историческихъ эпохъ, смѣны направленій, и были только различные отдѣлы содержанія—книги церковныя, поученіе, лѣтопись, повѣсть и т. д. Нѣтъ граней, которыя дѣлили бы одинъ періодъ отъ другого, сама литература полагала себя какъ нѣчто однородное“ [1]).

Въ древней русской письменности была одна отрасль вѣдѣнія, стоявшая далеко отъ господствующаго религіозно-нравственнаго теченія, имѣвшая особый самостоятельный интересъ и значеніе. Это область математическихъ знаній. Въ средніе вѣка въ западной Европѣ и эту область старались прицѣпить къ богословію для нуждъ пасхаліи и помощью таинственнаго толкованія чиселъ, изыскиванія мистическаго смысла въ ихъ сочетаніяхъ; но такое церковно-религіозное значеніе математики было слабо и даже оказывалось искусственнымъ и отдаленнымъ. У насъ на Руси математическія знанія также служили богослужебнымъ цѣлямъ, но все же стояли особнякомъ, а потому были развиты очень мало и имѣли ничтожное распространеніе. Въ школахъ ариѳметикѣ почти не учили, другимъ отдѣламъ математики и того менѣе. Но внѣ школы ариѳметическія и геометрическія знанія существовали, такъ какъ они вызывались разнообразными жизненными потребностями. Монахъ Кирикъ, писатель первой половины XII в., упоминаетъ о „числолюбцахъ и риторахъ“. Въ концѣ XIV и началѣ XV в. духовенство въ лицѣ св. Ефрема помѣщаетъ въ числѣ отреченныхъ книгъ, въ которыя не долженъ заглядывать „добровѣрующій христіанинъ“, „остронумѣю (астрологію), звѣздочетье и землемѣрье“. Одинъ изъ древнѣйшихъ памятниковъ по математикѣ въ Россіи—„Кирика діакона и доместика (уставщика) Новгородскаго Антоніева монастыря ученіе, имже вѣдати человѣку числа всѣхъ лѣтъ“. Статья эта написана въ 1134 году и болѣе хронологическаго, чѣмъ математическаго характера. Она содержитъ въ себѣ вычисленіе, сколько прошло отъ сотворенія міра до времени написанія статьи мѣсяцевъ, недѣль, дней, сколько прошло индиктовъ (пятнадцатилѣтнихъ періодовъ) отъ сотворенія міра, сколько солнечныхъ круговъ (28-ми лѣтнихъ періодовъ), лунныхъ (19-ти лѣтнихъ), „вѣковъ міра“, високосныхъ годовъ—все отъ сотворенія міра. Еще дѣлается вычисленіе какихъ-то поновленій, считая отъ Адама, небесъ, земли, моря и водъ (предметъ астрологическаго характера).

Въ „Русской Правдѣ“ также есть математическія статьи. Предметъ ихъ—опредѣленіе количества скота (овецъ, козъ, сви-

---

[1]) Пыпинъ, Исторія русской литературы. Т. I, стр. 252 (изд. 1898 г.).

ней, лошадей, коровъ), происходящаго въ теченіе даннаго числа лѣтъ отъ даннаго числа самокъ, вслѣдствіе естественнаго размноженія, или опредѣленіе величины прибытка, доставляемаго даннымъ количествомъ извѣстнаго зерноваго хлѣба. Вычислялось количество роевъ пчелъ, происходящихъ въ 12 лѣтъ отъ двухъ роевъ, число стоговъ сѣна, получаемыхъ съ луга въ 12 лѣтъ и т. п.

Кирикъ зналъ первыя четыре дѣйствія, но какъ производилъ ихъ—неизвѣстно. Въ древности сложеніе производилось чаще всего при помощи инструментальныхъ средствъ, слѣдовательно почти механически. Сложеніе большихъ чиселъ, при посредствѣ отдѣльныхъ сложеній единицъ, десятковъ, сотенъ и т. д., хотя и было извѣстно, но употреблялось рѣдко, вслѣдствіе затрудненій, представляемыхъ существующими способами изображенія чиселъ. Для обозначенія чиселъ употреблялись вмѣсто цифръ буквы, имѣвшія только одно значеніе, на какомъ бы мѣстѣ онѣ ни стояли. Такое обозначеніе вызывало необходимость въ дополнительныхъ условныхъ знакахъ и дѣлало всѣ вычисленія крайне затруднительными. Напримѣръ, умноженіе производилось въ старину такъ: для умноженія 409 на 15 нужно было умножить на 5 и на 10 сперва 400, а потомъ 9; для умноженія 400 на 5 составлялся рядъ, 400, 800, 1200, 1600, 2000 и последнее число этого ряда складывалось съ числомъ 400, взятымъ 10 разъ, т. е. съ 4000. Такимъ же образомъ поступали и относительно числа 9, т. е. составляли рядъ 9, 18, 27, 36, 45 и послѣднее число 45 складывали съ 9, взятыми 10 разъ. Результаты обоихъ сложеній 6000 и 135 складывали и получали сумму 6135.

Въ древней Руси было два счета: малый и великій. Малый счетъ—единицы, десятки, сотни, тысячи, тьма или тма—10.000, легіонъ—100.000, леодръ—1.000.000. Великій счетъ употреблялся при очень большихъ числахъ и шелъ до единицъ 48 и даже иногда 49 разряда, т. е. до словеснаго выраженія числа, состоящаго изъ 48 или 49 знаковъ. „И боле сего“, говорится обыкновенно въ рукописяхъ, „нѣсть человѣческому уму разумѣвати“. Впрочемъ великій счетъ употреблялся очень рѣдко. Къ началу XIII вѣка русскіе могли считать лишь до милліона, и то не особенно твердо и бойко. Такъ они писали: 300.000 и 60.000 и 400 и 40 и 6 рунъ, 70.000 и 3000 и 700 и 20 и 8 свиней, 30.000 и 6000 и 800 и 60 гривенъ и 4 гривны (въ нѣкоторыхъ спискахъ Русской Правды).

Особенно затрудняли нашихъ предковъ дроби. Употребительными дробями на практикѣ были: половина, четверть и треть, пол-четверти и пол-трети, пол-пол-четверти и пол-пол-трети и,

наконецъ, пол-пол-пол-четверти и пол-пол-пол-трети. Всякую другую дробь старались выразить приблизительно путемъ механическаго сопоставленія перечисленныхъ дробей, такъ что слово пол (четверти или трети) повторялось до 10 разъ, обозначая мелкое дробное число. Когда же дроби нужно было складыватъ или вычитать, тогда дѣло было уже совсѣмъ плохо, такъ какъ приведеніе дробей къ одному знаменателю не было извѣстно, а потому приходилось, во чтобы то ни стало, дѣйствія надъ дробями замѣнять дѣйствіями надъ цѣлыми числами.

Облегченіе всѣхъ вычисленій началось съ введеніемъ арабскихъ цифръ. Но арабскія цифры медленно входили въ жизнь въ теченіе XVII вѣка. Впервые онѣ встрѣчаются въ славяно-русскихъ книгахъ (съ 1611 г.), вышедшихъ изъ западныхъ типографій. Въ московской типографіи употребленіе арабскихъ цифръ началось съ 1647 года. Даже въ началѣ XVIII в. издавались иногда книги съ арабскими и русскими цифрами, одна половина экземпляровъ съ одними, а другая—съ другими. Поэтому понятно, что въ старыхъ рукописяхъ ариѳметика превозносилась, какъ высочайшая мудрость, что „безъ сей численной философіи, изобрѣтенія финикійскаго, единой изъ семи свободныхъ мудростей, нельзя быть ни философомъ, ни докторомъ, ни гостемъ искуснымъ въ дѣлахъ торговыхъ, и что ея знаніемъ можно снискать великую милость Государеву“. Особенно расхвалена ариѳметика въ одной рукописи первой половины XVII вѣка. „Ариѳметика. Азъ есмь отъ Бога свободная мудрость высокозрительнаго и остромысленнаго разума и добродатное придарованіе человѣческое. Мною человѣкъ превосходитъ безсловесное неразуміе. Азъ бо есмь своими легкими крылома парю выспрь подъ облаки, аще и нѣсть мя тамо. Азъ заочныя, невидимыя и предъочныя дѣла объявляю“ [1]) и т. д.

Что касается геометріи, то подъ нею наши предки разумѣли буквально искусство мѣрить землю. Наука геометрія не была извѣстна. Наши землемѣры XVII в. при своихъ работахъ не употребляли ничего другого, какъ только однѣ размѣренныя веревки, „мѣрныя верви“, полагаясь на свой глазъ во всемъ, не требующемъ непосредственнаго измѣренія. На глазъ опредѣляли они направленіе прямыхъ линій, также на глазъ судили о положеніи взаимно-перпендикулярныхъ. Такъ какъ земли по качеству дѣлились на три разряда: на добрыя, худыя и среднія,

[1]) Бобынинъ, Очерки исторіи развитія физико-математическихъ знаній въ Россіи. XVII столѣтіе. Два выпуска. Москва. 1886—1893 г. Вып. 1, стр. 6.

то „вервьщику надобѣ держати 3 верви вѣрныхъ—одна вервь на добрую землю, а другая на среднюю, а третья на худую". Мѣрная вервь, сверхъ опредѣленной длины (80 с.), должна была имѣть еще дѣленія на четверти и трети [1]).

Что касается другихъ областей вѣдѣнія, напримѣръ, философіи, то они были скудны. Въ азбуковникахъ былъ отдѣлъ философіи, но заключалъ въ себѣ немного: объяснялись нѣкоторыя понятія—существо, естество, свойство, качество. О философахъ сообщались такія свѣдѣнія: Анаксагоръ учитель бѣ во еллинѣхъ нѣкій тако именуемъ; Димокритъ—бѣ во еллинѣхъ древле философъ нѣкій Димокритъ именуемъ; Пиѳагоръ еллинскій мудрецъ въ лѣта 5307; Аркезилай имя философа. Объ Аристотелѣ сказано, что онъ былъ учителемъ Александра Македонскаго, а о Платонѣ говорится только, что онъ жилъ за 1400 лѣтъ до Р. Х. Къ философамъ причислялись ораторы Демосѳенъ, Исократъ, поэты Виргилій, Еврипидъ, Овидій. Въ одномъ Азбуковникѣ слово вѣтій объяснено такъ: вѣтій—риторъ, мудрецъ, философъ, рѣчеточецъ, прокураторъ, рѣчникъ, хитрословецъ [2]).

Конечно, самообразованіе путемъ начетчества на практикѣ примѣнялось въ самыхъ разнообразныхъ видахъ и степеняхъ: нужно было доставать книги и рукописи, а онѣ были въ цѣнѣ; нужно было, чтобы упорно доставать ихъ, имѣть настойчивую любознательность, а ее далеко не всегда пробуждалъ скудный учебный курсъ. Если элементарное ученье въ древней Руси всюду было одинаково, то самообразованіе, по необходимости, всюду было различно, пути его были многообразны. Каждый учился, чему могъ. Если литература для самообразованія, взятая въ цѣломъ, была довольно значительна, то на долю отдѣльныхъ личностей ея доставалось немного, каждому по средствамъ. Даже у нашихъ царей и великихъ князей средства самообразованія были не особенно велики. Книжное собраніе, т. е. библіотека, у московскихъ царей въ самомъ концѣ XVI и началѣ XVII вѣка состояло изъ 41 русской рукописи, одной книги московской печати, одной нѣмецкой, 10 книгъ литовской печати и 5 тетрадей польскихъ, всего изъ 58 №№. По содержанію книги распадались такъ: книги св. писанія вмѣстѣ съ толкованіями или безъ оныхъ (7), книги, содержавшія творенія св. отцовъ церкви (3), богослужебныя (4), минеи мѣсячныя (14) и, вообще, книги религіознаго содержанія (8), лѣтописцы (2), Александрія (1), „пять тетрадей выписано изъ

---

[1]) Бобынинъ, Очерки. Вып. II, стр. 51.

[2]) Карповъ, Азбуковники. Стр. 188—192.

звѣздочетья, 13 книгъ неизвѣстнаго содержанія и единственная иноязычная книга— „Травникъ нѣмецкой печати“.

Въ царскихъ библіотекахъ—царевичей и царей—XVII вѣка книгъ было гораздо больше—сотни—и въ нихъ было уже много иностранныхъ; но главное ядро ихъ, по прежнему, составляли русскія рукописи и книги религіознаго содержанія: книги св. писанія, толкованія на нихъ, творенія св. отцовъ церкви, житія святыхъ, службы, сборники богословскаго характера и т. п. Затѣмъ вторую группу составляли рукописи и книги свѣтскаго содержанія, равно какъ и иноязычныя книги. Эта вторая группа книгъ появляется только со второй половины XVII вѣка, вслѣдствіе усилившагося сближенія съ западомъ [1]).

Затѣмъ самообразованіе, начетчество, съ своей внутренней воспитательной стороны, весьма много зависѣло отъ умѣнья не только механически читать, но и понимать читаемое, отъ широты и серьезности школьнаго курса, отъ подготовки къ чтенію и самообразованію. Съ этой стороны дѣло въ древней Руси было плохо и предъ нашими старыми начетчиками во всемъ своемъ грозномъ величіи вставалъ роковой вопросъ: „понимаешь ли, еже чтеши?“ Грамотность не есть образованіе, а только средство пріобрѣсть его. И если человѣку, какъ орудіе пріобрѣтенія образованія, даютъ одну грамотность, то этого очень мало, человѣку трудно будетъ понимать книги. Нужно, чтобы онъ въ школѣ пріобрѣлъ еще нѣкоторыя основы образованія, заложилъ бы фундаментъ своимъ дальнѣйшимъ пріобрѣтеніямъ, усвоилъ элементы наукъ. Тогда онъ можетъ съ сознаніемъ и разумѣніемъ относиться къ книгамъ и постепенно создавать въ себѣ способность критики читаемаго, его оцѣнки. Указаннаго внутренняго благопріятнаго условія самообразованія — нѣкоторой школьной подготовки—не было у нашихъ предковъ. Поэтому ихъ начетчество было не вполнѣ раціональнымъ, они читали безпорядочно, что попадало подъ руку, что смогли достать, читали безъ критики читаемаго и даже съ весьма недостаточнымъ пониманіемъ читаемаго. Наши древніе предки говорили тѣмъ, которые побуждали ихъ читать книги: „аще и чту, но не разумѣю“ (Слово о почитаніи книжномъ, приписываемое Кириллу Туровскому). Конечно, особенно трудно нашимъ предкамъ было читать книги отвлеченнаго содержанія, догматическія и даже нравоучительныя, если въ нихъ серьезно трактовались нравственные вопросы. Они чи-

---

[1]) С. Бѣлокуровъ, О библіотекѣ московскихъ государей въ XVI столѣтіи. Москва. 1898 г. стр. 316, 323.

тали, переходя почти непосредственно отъ азбуки съ часословомъ, къ нравоученію, къ религіознымъ загадкамъ и первобытной „голубиной“ философіи. Такъ объ этомъ и свидѣтельствуетъ Степенная книга: „и тако благодатію Божіею елицы научившася грамотѣ, отъ нихъ же бысть множество премудрыхъ философъ“.

Но несмотря на трудность для нашихъ предковъ самообразованія, оно, главнымъ образомъ, и дало намъ рядъ выдающихся лицъ. Откуда взялись у насъ такіе просвѣщенные и талантливые писатели и дѣятели, какъ преподобный Несторъ, митрополитъ Иларіонъ, Кирилъ Туровскій, Владиміръ Мономахъ и др.? Мы не знаемъ, чтобы они прошли какую-либо хорошую и серьезную школу; можетъ быть, имъ пришлось столкнуться съ какими либо образованными людьми, напримѣръ греками. Но несомнѣнно одно, они были начетчиками, самообразовавшимися личностями, много читавшими и думавшими.

Пособія. О вліяніи Византіи, вообще, въ русской исторіи см. В. С. Иконниковъ, Опытъ изслѣдованія о культурномъ значеніи Византіи въ русской исторіи. Кіевъ, 1869. — О хронографахъ и ихъ передѣлкахъ, см. А. Поповъ, Обзоръ хронографовъ русской редакціи. 2. вып. Москва. 1866 — 1869. — О физіологѣ, см. А. Карнѣевъ, Матеріалы и замѣтки по литературной исторіи физіолога. СПб. 1890. — О состояніи математико-астрономическихъ знаній въ древней Руси, см. В. В. Бобынинъ, Состояніе математическихъ знаній въ Россіи до XVI вѣка, Журн. Минист. Народн. Просв. 1884 г. Апрѣль. Его же, Очерки исторіи развитія физико-математическихъ знаній въ Россіи. XVII столѣтіе. 2 вып. М. 1886 — 1893 г. — Объ азбуковникахъ, см. Карповъ, Азбуковники или алфавиты. Казань. 1877 и Мордовцевъ, О русскихъ школьныхъ книгахъ XVII вѣка. 1861. — Объ отреченной литературѣ, хожденіяхъ и, вообще, изложеніе содержанія памятниковъ древней русской литературы см. А. Н. Пыпинъ, Исторія русской литературы. Первые два тома. СПб. 1898.—Систематическій сводъ объема внѣшкольнаго образованія см. П. Н. Милюковъ, Очерки по исторіи русской культуры. Часть вторая. 2-е изд. СПб. 1899. Очеркъ седьмой — Школа и образованіе.

ГЛАВА VI.

Общественныя и государственныя школы конца XVI и XVII вѣковъ.

Начетчество, какъ замѣна вполнѣ организованной школы, не могло вѣчно держаться на Руси, недостатки его были совершенно ясны и значительны. Начетчество хорошо послѣ хорошей школы, но замѣнять ее не можетъ. Чтобы самообразовать себя, для этого нужно знать, что читать, умѣть разбираться въ читаемомъ, т. е. относиться къ читаемому критически; руководствъ же къ самообразованію въ то время не было. Если у человѣка не было даже хорошихъ элементарныхъ свѣдѣній, то, очевидно, ему было очень трудно самообразоваться, онъ необходимо и часто становился въ тупикъ, читая въ своихъ книгахъ разныя удивительныя сказанія, противорѣчившія его опыту и здравому смыслу. Онъ былъ не въ состояніи рѣшить вопроса: правда это или не правда, нужно это усвоять или нужно отбросить, онъ уподоблялся древнему составителю „Азбуковника", который, находясь въ такомъ же положеніи, откровенно писалъ: „аще истинно есть или ложно, невѣде". Школа тѣмъ и важна, что закладываетъ фундаментъ образованію, даетъ возможность немножко разбираться въ читаемомъ, вооружаетъ критикой. Вопросъ о хорошо организованной школѣ рано или поздно, но непремѣнно, долженъ былъ возникнуть на Руси.

Съ этимъ вопросомъ первая встрѣтилась юго-западная Русь, которая, войдя въ составъ литовскаго государства, соединившагося въ 1386 году съ Польшей, чрезъ послѣднюю стала лицомъ къ лицу съ западной культурой, съ западными школами, распространенными въ Польшѣ и Литвѣ. Возникла довольно острая и напряженная борьба между просвѣщенными, хорошо вышколенными, представителями католицизма и едва грамотными православными пастырями — церковниками, которые дальше изученія церковно-богослужебныхъ книгъ не шли. Борьба была не равна, голыми руками взять іезуитовъ было невозможно при всей твердости въ православіи. Приходилось волею неволею позаботиться о борьбѣ равнымъ оружіемъ—просвѣщеніемъ и хорошими благоустроенными школами. За дѣло взялись западныя православныя братства — львовское, виленское, кіевское, могилевское, луцкое, пинское, оршанское и другія, которыя и создали первыя (въ концѣ XVI в.), правильно и широко организованныя, русскія общественныя школы, содержимыя на средства братствъ. Эти школы

имѣли богословскій характеръ и были какъ бы духовными семинаріями. Ихъ главная цѣль, по мнѣнію, напримѣръ, виленскаго братства, заключалась въ распространеніи просвѣщенія въ духѣ православія и въ подготовкѣ„ „не точію во градѣхъ, но въ весѣхъ искусныхъ іереевъ“. Учащимся въ братскихъ школахъ запрещалось имѣть иновѣрческія и еретическія книги, предписывалось говѣть и пріобщаться непремѣнно во всѣ четыре поста, а то и чаще, ежедневно, по очереди, посѣщать церковь, а въ воскресенье и праздничные дни присутствовать всѣмъ въ церкви на четырехъ богослуженіяхъ и т. п. (§§ 9, 11 и 12 устава луцкой школы).

Въ грамотахъ королевскихъ и патріаршихъ братскія училища называются школами наукъ греческаго, славянскаго, русскаго, латинскаго и польскаго письма, откуда слѣдуетъ видное положеніе языковъ въ этихъ школахъ. Учащимся вмѣнялось въ обязанность ежедневно спрашивать другъ друга по-гречески, а отвѣчать по-словенски, а также спрашивать по-словенски, а отвѣчать на простомъ языкѣ. Но, вообще, учащіеся не должны были разговаривать между собою на одномъ простомъ языкѣ, но на словенскомъ и греческомъ. Кромѣ языковъ въ братскихъ школахъ преподавались—изъ свѣтскихъ наукъ—грамматика, поэзія, риторика, діалектика и другія части философіи, ариѳметика; изъ предметовъ духовныхъ: церковный уставъ, церковное чтеніе, пѣніе и пасхалія, священное писаніе и преданіе („ученіе отъ св. евангелій, посланій апостольскихъ, пророковъ, св. отецъ“), ученіе о добродѣтеляхъ и ученіе о праздникахъ. Особенное вниманіе было обращено на изученіе священнаго писанія. Вообще, все образованіе въ братскихъ школахъ велось въ строгомъ духѣ православной церкви, а изученіе догматовъ вѣры служило основнымъ предметомъ, составляло центръ всего учебнаго курса.

Такъ какъ братскія школы были общественныя и поддерживались братствами, то онѣ отличались нѣкоторыми особенностями чисто общественнаго характера. Въ виду того, что въ составъ братствъ входили лица всѣхъ званій и состояній, въ братскія школы принимались дѣти всякаго званія. Желающій вступить въ школу въ теченіе трехъ дней присматривался къ ея порядку и потомъ уже, если желаніе оставалось, поступалъ, чтобы впослѣдствіи не раскаяться. Отдавая сына въ школу, отецъ бралъ съ собою одного или двухъ сосѣдей и при нихъ заключалъ съ учителемъ условіе о наукѣ и о всемъ порядкѣ обученія. Отецъ долженъ былъ знать, какимъ образомъ будутъ учить его сына, и не препятствовать, а всѣми мѣрами содѣйствовать ему въ занятіяхъ наукой, приводя его къ послушанію учителю. На обязанности же

учителя лежало посовѣтовать ученику, сообразивъ его лѣта, наклонности и способности, какими науками слѣдуетъ ему заниматься. Въ школѣ, предъ учителемъ, всѣ ученики были равны, и богатые и бѣдные, и онъ долженъ былъ учить каждаго столько, сколько кто по силамъ можетъ учиться (уставъ луцкой школы).

Братскія школы находились подъ значительнымъ греческимъ вліяніемъ, онѣ заводились греками, управлялись ими и первоначально были греко-славянскими школами. Учителями были часто греки. Преобладающимъ языкомъ въ братскихъ школахъ былъ греческій; на немъ говорили; по-гречески писали учащіеся свои сочиненія, произносили рѣчи. Обученіе латинскому языку было поставлено гораздо слабѣе и латинскій языкъ въ братскихъ школахъ далеко уступалъ греческому, хотя также признавался необходимымъ, чтобы „бѣдной Руси не звали глупой Русью“. Вообще, въ постановкѣ братскихъ школъ были значительные недочеты: предметовъ преподавалось довольно, но преподаваніе не отличалось большой систематичностью; не научное образованіе, а укрѣпленіе юношества въ православіи составляло задачу братскихъ школъ. Впрочемъ консерваторы находили, что и то учатъ много; боялись латинскихъ школъ и наукъ, потому что считали ихъ источниками ересей: „въ школахъ и наукахъ латинскихъ таіна и гнѣздо антихристово фундовано есть“. Въ юго-западной Россіи о наукѣ многіе разсуждали точь въ точь такъ, какъ о ней многіе разсуждали въ сѣверо-восточной Россіи. Образовательный планъ ревнителей благочестія былъ таковъ: „во-первыхъ, ключъ или грецкую, или словенскую грамматику да учатъ. По грамматицѣ же во мѣсто лживое діалектикы (зъ бѣлого черное, а зъ черного бѣлое перетворяти учащее), тогда да учатъ богомолебнаго и праведнословнаго часословца; во мѣсто хитрорѣчныхъ силогизмъ и велерѣчивое реторики, тогда учатъ богоугодно молебный псалтырь; во мѣсто философіи, надворнѣе и по воздуху мысль разумную скитатися зиждущее, тогда учатъ плачивый и смиренномудривый охтаикъ, а по нашему церковнаго благочестія догматы, осмогласникъ: та же конечное и богоугодное предспѣяніе въ разумѣ, дѣлное богословіе; тогда учатъ св. евангельскую и апостольскую проповѣдь, съ толкованіемъ простымъ, а не хитрымъ, не слухи чесати словомъ проповѣднымъ, але силу Духа Святаго влагати въ слышащихъ сердца“... Изложенный курсъ рекомендуется по такому простому соображенію: „чи не лепше тобѣ изучити часословецъ, псалтырь, охтоихъ, апостолъ и евангеліе, съ иншими церкви свойственными, и быти простымъ богоугодникомъ и жизнь вѣчную получити, нежели по-

стигнути Аристотеля и Платона и философомъ мудрымъ ся въ жизни сей звати, и въ геенну отъити? Разсуди".

Приведенныя слова принадлежатъ западноруссу Іоанну Вышенскому, аѳонскому иноку; но ихъ раздѣляли многіе. Фр. Скорина рекомендовалъ для изученія грамматики псалтирь, логики—книгу Іова и посланія ап. Павла, для изученія „красномовности"—книги Соломона, ариѳметики—книгу Числъ, геометріи—Іисуса Навина, астрономіи—первыя главы книги Бытія и т. д.

Такіе взгляды, при нерѣдкой недостаточности матеріальныхъ средствъ у братствъ, не могли содѣйствовать правильному развитію братскихъ школъ, вслѣдствіе чего юношество, искавшее лучшаго и высшаго образованія, по прежнему направлялось въ іезуитскія коллегіи и тамъ заражалось латинствомъ. Чтобы избѣжать такого грустнаго явленія, сдѣлана была попытка устроить братскую школу на болѣе широкихъ началахъ, такъ, чтобы эта школа вполнѣ замѣняла православнымъ иностранныя іезуитскія коллегіи, являлась бы школой высшаго порядка. Такою школою сдѣлалась школа богоявленскаго братства въ Кіевѣ, изъ которой со временемъ развилась кіево-могилянская академія, имѣвшая большое значеніе въ исторіи просвѣщенія юго-западной Руси и оказавшая немалое вліяніе на московскую академію. До Петра Могилы (1596—1647 гг.) эта школа носила обычный типъ братскихъ юго-западныхъ школъ, т. е. хотя въ грамотѣ, данной патріархомъ Ѳеофаномъ (въ 1620 г.), школа и названа школою „еллино-словенскаго и латино-польскаго письма", но преобладающимъ языкомъ въ ней былъ греческій и учителя—„ученые дидаскалы" присылались греческими патріархами и были греки; латинскій языкъ преподавался, но въ особенномъ почетѣ не былъ; училище было устроено „отрочатомъ православнымъ... да не отъ чуждаго источника пиюще, смертоноснаго яда западнія схисмы упившеся, ко мрачно-темнымъ римлянамъ уклонятся". Крупную реформу этой школы произвелъ Петръ Могила (въ 1633 г.).

Сущность реформы заключалась въ превращеніи братской школы, при сохраненіи ея церковно-религіознаго характера, въ коллегію по іезуитскому образцу: языкомъ преподаванія (кромѣ катехизиса и славянской грамматики) сдѣлался латинскій; по латыни же воспитанники были обязаны говорить и въ классахъ и внѣ ихъ, и дома и на улицѣ; за ошибки въ латинскомъ языкѣ взыскивали строго. Въ братскихъ школахъ было 4—5 классныхъ отдѣленій, въ кіевской же академіи образовалось 8 классовъ: 7 обычныхъ іезуитскимъ коллегіямъ—инфима, грамматика, синтаксисъ, поэзія, риторика, философія и богословіе—и восьмой

низшій дополнительный, въ которомъ учили читать и писать, фара (онъ же аналогія). Способы преподаванія, учебники, объемъ учебныхъ курсовъ—все это было какъ и въ заграничныхъ коллегіяхъ, вся западная схоластика была перенесена въ Кіевъ. Латинскій языкъ учили по извѣстному учебнику польскихъ училищъ Альвара, заимствованному поляками у западной Европы; философіи учились по Аристотелю, богословію—по Ѳомѣ Аквинату. Необходимымъ и чрезвычайно важнымъ пособіемъ при прохожденіи всѣхъ учебныхъ курсовъ признавались диспуты, было убѣжденіе, что безъ диспутовъ невозможно усвоить никакихъ знаній. Поэтому диспутировали всѣ, даже малыши, но особенно дѣятельно на семъ полѣ духовной брани подвизались философы и богословы. Были даже, какъ и на западѣ, нищенствующіе школьники, т. е. бѣдняки, сироты, не принятые на казенное содержаніе и добывавшіе себѣ пропитаніе воспѣваніемъ духовныхъ и свѣтскихъ кантовъ, устройствомъ подвижныхъ театровъ, обученіемъ дѣтей, попрошайничествомъ и т. п. [1]),

Потребность въ правильно организованной хорошей школѣ съ широкимъ курсомъ была сознана, наконецъ, и въ московской Руси, и тамъ появилась правительственная школа—московская славяно-греко-латинская академія, преслѣдовавшая въ сущности тѣже церковно-религіозныя цѣли, какъ и братскія школы и кіево-могилянская академія. Но московская академія явилась не вдругъ.

Чувствуя недостатокъ въ своихъ знаніяхъ и большіе пробѣлы въ образованіи, наши московскіе предки XVII вѣка начали приглашать ученыхъ кіевлянъ къ себѣ въ Москву для перевода книгъ съ древнихъ языковъ и „для риторскаго ученія". Но сначала риторское ученіе было домашнее: были охотники сами учиться „по-латынямъ", а другихъ правительство, въ своихъ видахъ, посылало учиться къ какому-либо ученому и даже строило для такихъ занятій особое помѣщеніе. Такъ въ 1665 году тремъ

---

[1]) О братскихъ школахъ и ихъ педагогіи см. Флеровъ, О православныхъ церковныхъ братствахъ. СПб. 1857 г.—М. Линчевскій, Педагогія древнихъ братскихъ школъ и преимущественно древней Кіевской академіи. Труды Кіевской духовной академіи 1870 г. Іюль—Сентябрь.—Голубевъ, Кіевскій митрополитъ Петръ Могила и его сподвижники. Т. I. Кіевъ. 1883 г.—М. И. Демковъ, Исторія русской педагогіи. Часть I. Ревель, 1896 г.—К. Харламповичъ, Западно-русскія православныя школы XVI и начала XVII вѣка, отношеніе ихъ къ инославнымъ, религіозное обученіе въ нихъ и заслуги. Казань. 1898 г. Послѣднее сочиненіе—наиболѣе основательное и подробное.

подъячимъ велѣно было учиться у Симеона Полоцкаго, а въ Спасскомъ монастырѣ построено было для нихъ помѣщеніе, называвшееся „школой для грамматичнаго ученія". Но эта не была настоящая школа, а временное частное обученіе назначенныхъ лицъ: отучились три подъячіе и школѣ конецъ. Хотя они учились и новому—„по латынямъ", но еще старымъ порядкомъ—келейнымъ домашнимъ способомъ, были отданы знатоку, мастеру на выучку за опредѣленную плату.

Между тѣмъ потребность въ правильно организованной школѣ чувствовалась все настоятельнѣе. Чрезвычайно характерна въ этомъ отношеніи попытка прихожанъ церкви Іоанна Богослова въ Москвѣ завести школу съ преподаваніемъ „грамматической хитрости, языковъ словенскаго, греческаго и латинскаго и прочиихъ свободныхъ ученій". Они долго хлопотали предъ разными, власть имущими, лицами и, наконецъ, добились отъ московскаго патріарха благословенія на это дѣло, „да трудолюбивые спудеи (студенты) радуются о свободѣ взысканія и свободныхъ ученій мудрости и собираются въ общее гимнасіонъ ради изощренія разумовъ отъ благоискусныхъ дидасколовъ". Это случилось въ 1667 году, только неизвѣстно, была ли открыта испрашиваемая школа.—Ранѣе этой попытки бояринъ Ртищевъ въ основанномъ имъ монастырѣ завелъ ученое монашеское братство, состоявшее изъ вызванныхъ имъ въ Москву иноковъ кіевскихъ монастырей для перевода разныхъ книгъ и для предоставленія возможности „хотящимъ ученію внимати" поучиться у кіевлянъ „свободнымъ наукамъ".—Наконецъ, въ 1681 году была открыта въ Москвѣ первая правительственная греческая школа, элементарная, гдѣ обучали греческому и славянскому письму. Эта школа слилась съ открытой вскорѣ послѣ того славяно-греко-латинской академіей [1]). Но прежде чѣмъ создать такую школу, наши предки признали необходимымъ подвергнуть обстоятельному обсужденію капитальный вопросъ русскаго образованія: нужно ли оставить старинный, излюбленный способъ пріобрѣтенія знаній—самообразованіе путемъ начетчества и замѣнить его новымъ—широко поставленной и хорошо организованной школой? Въ XVII вѣкѣ, предъ учрежденіемъ академіи, въ Москвѣ появилось особое сочиненіе по указанному вопросу: какой путь образованія правильнѣе: старый—начетчества или новый—школьнаго образованія? Вотъ

[1]) Подробности о школахъ, предполагаемыхъ въ Москвѣ до учрежденія славяно-греко-латинской академіи, см. у. Н. Каптерева О греко-латинскихъ школахъ въ Москвѣ въ XVII вѣкѣ до открытія славяно-греко-латинской академіи. 1889 г. стр. 1—40.

заглавіе этого сочиненія: „Учитися ли намъ полезнѣе грамматики, риторики, философіи и ѳеологіи, и стихотворному художеству, и оттуду познавати божественныя писанія, или, неучася симъ хитростемъ, въ простотѣ Богу угождати, и отъ чтенія разумъ святыхъ писаній познавати,—и что лучше россійскимъ людемъ учитися греческаго языка, а не латинскаго“. Отвѣчая на первый общій—вопросъ: учиться или не учиться школьнымъ наукамъ? авторъ говоритъ, что простота простотѣ рознь: одна простота—это незлобіе, добродѣтель, а другая простота—это невѣжество, неученіе. „Неученіе тма ослѣпляющая умныя очи и есть и глаголется, яко апостолъ глаголетъ: зане тма ослѣпи очи; ученіе же ясная луча есть, ею же невѣжества тма разрушается, и естественныя человѣческаго разума очеса просвѣщаются и есть веліе благо“ [1]). Такимъ образомъ вопросъ рѣшался въ пользу серьезнаго школьнаго образованія, а начетчество признавалось недостаточнымъ.

Московская академія была организована по типу средневѣковыхъ западныхъ школъ, съ тѣмъ отличіемъ, что въ основу ея были положены начала православной церкви. Въ учредительной граматѣ царя 1682 года о московской академіи сказано (§ 5): „сему нашему училищу быть общему, и всякаго чина, сана, и возраста людемъ, точно православныя восточныя вѣры, приходящимъ ради наученія, безъ всякаго зазора свободному; въ немъ всякія отъ церкви благословенныя благочестивыя науки да будутъ“. Въ бесѣдѣ съ патріархомъ Адріаномъ Петръ Великій высказался объ академіи, какъ о такой царской школѣ, изъ которой должны выходить люди „во всякія потребы—въ церковную службу, и въ гражданскую, воинствовати, знати строеніе и докторское врачевское искусство [2]). Предметы преподаванія въ академіи были обычные, т. е. языки, грамматика, риторика, поэзія, философія, богословіе, церковное и гражданское право и нѣкоторыя другія, (напр., ариѳметика, географія, исторія). Классовъ, какъ и въ кіевской академіи, въ московской было восемь съ тѣми же наименованіями. Къ академіи присоединялась еще славяно-россійская школа, составлявшая нѣчто въ родѣ приготовительнаго класса. Въ немъ учили азбукѣ, часослову, псалтири и письму. Преподавателями въ академіи обыкновенно были монахи; случалось, что если учитель не хотѣлъ поступать въ монаше-

---

[1]) Н. Каптеревъ, Выше цитированное сочиненіе о греко-латинскихъ школахъ въ Москвѣ въ XVII вѣкѣ. Стр. 41—42.

[2]) Знаменскій, Духовныя школы. Стр. 7.

ство, то его лишали учительской должности. При назначеніи учителей, кромѣ ученой подготовки, самое тщательное вниманіе обращали на твердость вѣры и нравственныя достоинства. Поэтому блюститель или ректоръ академіи и учителя избирались лишь изъ сыновъ православной вѣры, русскихъ или грековъ. Послѣдніе должны были представить свидѣтельство о своемъ православіи отъ восточныхъ патріарховъ и, кромѣ того, въ самой Россіи подвергались испытанію въ вѣрѣ. А римскихъ католиковъ, лютеранъ и кальвинистовъ запрещалось назначать на должности ректора или учителя. Православные, жившіе въ Малороссіи и Литвѣ, могли быть избираемы въ учителя, если только представятъ достовѣрное свидѣтельство о своемъ православіи; если кто изъ нихъ извѣстенъ, какъ сочинитель православной книги, то это не считалось вѣрнымъ свидѣтельствомъ православія автора, потому что сочиненіе могло быть написано съ хитрою цѣлью пріобрѣсть довѣріе, а послѣ такіе люди могли мало-по-малу всѣвать сѣмена лжемудрія и вредить чистотѣ вѣры. Блюститель и учителя должны были давать присягу въ твердомъ сохраненіи православія.

Существеннымъ элементомъ преподаванія были диспуты, замѣнявшіе въ старшихъ классахъ экзамены. Диспуты происходили два раза въ годъ: предъ праздникомъ Рождества Христова и предъ лѣтнею вакаціею. Послѣдніе диспуты были торжественнѣе и продолжались три дня въ собраніи многочисленныхъ посѣтителей. Первый день назначался для богословскаго диспута, второй—для философскаго и третій—для другихъ классовъ. Право возражать имѣли наставники и посторонніе посѣтители. Въ академіи были въ обычаѣ религіозныя представленія.

Число учениковъ въ академіи было отъ 200 до 600. Большая часть ихъ была изъ духовнаго званія, но были и дворяне знатныхъ фамилій и всякіе разночинцы, даже новокрещенные инородцы. Принимали имѣющихъ не менѣе 12 и не выше 20 лѣтъ. Въ нѣкоторые курсы въ академіи бывало до 10 бѣлыхъ священниковъ и столько же дьяконовъ; были и монахи. Учились долго и не стѣснялись пребываніемъ въ одномъ классѣ по нѣскольку лѣтъ. Объ одномъ ученикѣ Чепелевѣ извѣстно, что онъ съ 1736 до 1750 года дошелъ только до философіи. Ученикъ Константиновъ въ фарѣ сидѣлъ съ 1737 по 1742 годъ. Ученикъ Андрей Ушаковъ, окончившій курсъ въ 1760 году, учился въ академіи 20 лѣтъ. Одинъ ученикъ въ синтаксисѣ просидѣлъ 10 лѣтъ. Исключали обыкновенно рѣдко и болѣе „злонравныхъ“, чѣмъ „непонятливыхъ“. Но за то, случалось, разомъ исключали по-

многу. Такъ въ 1736 году къ вакаціи исключено непонятливыхъ и злонравныхъ 100 человѣкъ [1]).

Что касается преобладающаго характера въ учебной организаціи академіи, то онъ былъ неодинаковъ въ разныя историческія эпохи. Еще передъ открытіемъ академіи въ Москвѣ образовались двѣ партіи по вопросу объ учебной организаціи академіи. Одни настаивали на преобладаніи греческаго языка и греческой литературы въ академіи, а другіе — латинскаго языка и латинской литературы. Греки ссылались на общекультурное значеніе греческаго языка и греческой литературы, на то, что на греческомъ языкѣ написанъ новый завѣтъ, а ветхій завѣтъ переведенъ на него, что русскіе приняли христіанство отъ грековъ и церковныя книги приходится свѣрять съ греческими подлинниками, что съ латинами у русскихъ издавна нелады и т. п. [2]). Защитники преобладанія латинскаго языка ссылались, вѣроятно (ихъ сочиненій не дошло до насъ), на значеніе его въ современной наукѣ и школѣ, на то, что греческая наука и школа слабы, что сами греки ѣздятъ доучиваться въ западныя латинскія школы и т. п. На Москвѣ въ XVII вѣкѣ было довольно ученыхъ кіевлянъ, воспитавшихся въ реформированной Могилой академіи, строго слѣдовавшей западнымъ образцамъ. Они, вѣроятно, и являлись защитниками латинскаго склада и московской академіи.

На первыхъ порахъ греки побѣдили, греческій элементъ сдѣлался господствующимъ въ академіи. Академія въ первое время называлась греческими школами, первые учителя академіи, братья Лихуды, были греки, и хотя знали и латинскій языкъ, но говорили и писали большею частью по гречески. Восточные патріархи настаивали на изгнаніи латинскаго языка изъ академіи совсѣмъ, и это имъ одно время удалось: преемники Лихудовъ до 1700 года читали курсъ на одномъ греческомъ языкѣ. Но съ Петра I порядки въ академіи измѣнились: по мысли Стефана Яворскаго, воспитанника кіевской академіи и докончившаго свое образованіе за границей, Петръ Великій приказалъ завести и въ московской академіи „ученія латинскія“. За наставниками теперь обращаются не въ Грецію, а въ Кіевъ, и вообще московская академія строится по образцу кіевской, пользуется отъ нея и учителями и руководствами и всѣми порядками. Классныя занятія

[1]) Смирновъ, Исторія московской славяно-греко-латинской академіи. Москва. 1855 г. стр. 12—14, 108—110, 178—182 и др.

[2]) См. продробности у Н. Каптерева, О греко-латинскихъ школахъ въ Москвѣ въ XVII в. Стр. 48—61.

ведутся на одномъ латинскомъ языкѣ, сочиненія пишутся на немъ же, и сама академія называется латинскими или словено-латинскими школами. Новый періодъ въ жизни академіи начинается со времени управленія ею митрополитомъ Платономъ до перемѣщенія въ Троицкую Лавру (1775—1814 г.), когда было возстановлено обстоятельное изученіе греческаго языка, усилено преподованіе русскаго, расширенъ учебный курсъ новыми предметами. Вызовъ учителей изъ Кіева прекратился, а сама академія по справедливости называлась славяно-греко-латинской. Число учащихся возрасло и при Платонѣ доходило до 1600 человѣкъ [1]).

ГЛАВА VII.

Общіе выводы.

Оказывая однимъ взглядомъ разсмотрѣнный нами первый періодъ развитія педагогіи, мы находимъ въ немъ слѣдующія характерныя черты.

1. Педагогія этого періода была заимствованной. Основныя педагогическія идеи были взяты изъ библіи и сочиненій Іоанна Златоустаго; апокриѳы, исторія, космологія, этнографія и свѣдѣнія по всѣмъ другимъ отраслямъ знанія заимствовались отовсюду, гдѣ только могъ достать ихъ древній русскій человѣкъ. Когда подошло время устройства надлежащихъ школъ, тогда сначала обратились къ грекамъ, а потомъ не побрезговали и нелюбимыми латинами, хотя все же и оставались при убѣжденіи, что „во всей Европіи подобно той земли (русской) и чудніе нѣтъ“, что Москва—третій Римъ: первые два Рима пали, а четвертому не бывать.

2. Воспитательный идеалъ былъ ветхозавѣтный, суровый, исключавшій самостоятельность и свободу дѣтской личности, всецѣло подчинявшій дѣтей волѣ родительской, не хотѣвшій даже знать и считаться съ вполнѣ естественными потребностями дѣтей въ игрѣ, смѣхѣ и весельѣ. Страхъ дѣтскаго неповиновенія и своеволія проникаетъ педагогическія наставленія.

3. Образованіе было церковно-религіознымъ и заключалось въ изученіи церковно-богослужебныхъ книгъ, пополняемомъ каждымъ, въ мѣрѣ своей любознательности и средствъ, начетчествомъ такого же характера. Учились, главнымъ образомъ, у

[1]) Смирновъ, Исторія московской славяно-греко-латинской академіи. Стр. 17, 259—261 и др.

мастеровъ грамоты, учились долго, съ великимъ трудомъ и біеніемъ. Образованіе было одинаковымъ для всѣхъ и свободнымъ, дѣломъ свободнаго договора между родителями учениковъ и учителемъ. Никакихъ сословныхъ школъ не было, никакихъ профессіональныхъ курсовъ не существовало. Учитель учился тамъ же, гдѣ учились и его ученики, и зналъ часто немного больше своихъ учениковъ. Образованію ставилась серьезная воспитательная задача—душеспасительность, стремленіе сдѣлать людей лучше, научить ихъ премудрости и страху Божію.

4. Отсутствовала спеціальная педагогическая литература. Если кто-либо пожелаетъ узнать, какими идеалами руководились и въ жизни и въ воспитаніи наши отдаленные предки, то нельзя обратиться за разрѣшеніемъ этого вопроса къ педагогическимъ сочиненіямъ, такъ какъ ихъ, собственно говоря, еще не было, а слѣдуетъ искать отвѣта на вопросъ въ разныхъ произведеніяхъ, трактующихъ объ укладѣ различныхъ сторонъ жизни, уже болѣе или менѣе обособившихся отъ общаго жизненнаго теченія. Таково, напримѣръ, „Поученіе Князя Владимира Мономаха дѣтямъ“. Авторъ, какъ правитель страны, имѣетъ въ виду въ своемъ „Поученіи“, главнымъ образомъ, управленіе землей, государственное строительство, дѣятельность князя; но, наряду съ совѣтами объ устройствѣ земли, авторъ касается и вообще свойствъ достойнаго человѣка и хорошаго христіанина, задѣваетъ нѣсколькими словами и собственно воспитаніе. Рекомендуя дѣтямъ человѣколюбіе, неустанное трудолюбіе, уваженіе къ церкви и духовенству, заповѣдуя имъ въ полдень непремѣнно ложиться спать, потому что такое спанье установлено самимъ Богомъ, и что въ полдень спитъ и звѣрь, и птица, и человѣкъ, Мономахъ замѣчаетъ, что, узнавъ что-либо хорошее, нужно его помнить, а чего не знаешь, тому нужно учиться; ссылается на примѣръ отца, который, сидя дома, выучился пяти языкамъ; прописываетъ знаменитый афоризмъ, что лѣность есть мать пороковъ, что человѣкъ долженъ всегда заниматься и тому подобныя наставленія чисто практическаго характера, доступныя каждому взрослому благоразумному человѣку безъ всякой педагогики.—Къ такому же роду произведеній нужно отнести знаменитый Домострой, имѣющій въ виду описать порядокъ жизни и отношеній въ богатомъ дому. Здѣсь, наряду съ различными сторонами семейнаго быта, говорится и о томъ, какъ воспитывать дѣтей, какъ дѣти должны почитать родителей, изображается добрая жена и т. п. Наконецъ, въ различныхъ Златоустахъ, Пчелахъ и однородныхъ сборникахъ, при обсужденіи различныхъ нравственныхъ вопросовъ,

поднимается и педагогическій вопросъ, но не отдѣльно и самостоятельно, а въ связи съ другими нравственными вопросами и съ точки зрѣнія преимущественно религіозно-церковной. Когда сочиненіе заглавляется даже „О воспитаніи дѣтей“ или „О вскормленіи дѣтей“, то и въ нихъ мы имѣемъ предъ собой лишь особаго вида поученія, въ которыхъ гораздо больше современной условной морали, чѣмъ педагогіи. Настоящая педагогическая литература разсмотрѣннаго періода заключается въ азбуковникахъ и учебникахъ; но азбуковники и учебники только первый шагъ къ педагогіи, но не сама педагогія. Притомъ и эта педагогическая литература отличалась заимствованнымъ характеромъ и весьма малою оригинальностью.

5. Отсутствовало педагогическое сословіе. Учителей, которые занимались бы только учительствомъ, еще не было, учителями были члены бѣлаго и чернаго духовенства, священники, дьяконы, дьячки, архимандриты, іеремонахи, и изъ свѣтскихъ лицъ—мастера грамоты. Для духовныхъ лицъ педагогическая профессія была второй, добавочной къ основной—духовной. Если педагогическая карьера не удавалась, то лицо возвращалось къ своему первоначальному назначенію—духовному. Отъ учителя требовали нѣкотораго знанія и образованія, но не умѣнья учить, т. е. педагогической подготовки. Потребности въ созданіи особаго, съ надлежащей подготовкой, учительскаго сословія еще не чувствовалось, кто какой наукой владѣлъ, тотъ и могъ ее преподавать, руководствуясь практикой личнаго обученія и вдохновеніемъ. А такъ какъ все обученіе преслѣдовало религіозно-церковныя цѣли, то по естественному порядку духовенство и являлось учителемъ. Что касается свѣтскихъ учителей грамоты—мастеровъ, то они находились въ тѣсной связи съ духовенствомъ, были помощниками дьячка, лицами, готовящимися занять духовную должность. Если же они къ этому не стремились, то обыкновенно занятія учительствомъ не составляли всей ихъ профессіи, а были только дополнительными къ какой-либо другой—земледѣльческой, промысловой и т. п. Самые термины: учитель, педагогъ еще не были употребительны. Въ XVII в. прибылъ однажды въ Москву учитель по профессіи, грекъ Венедиктъ, и предложилъ свои услуги, назвавъ себя учителемъ. Ему внушительно отвѣтили, что таланты даются отъ Бога, что никто не долженъ самъ величать себя учителемъ, и особенно это дерзко и неприлично младшему предъ патріархомъ...

ВТОРОЙ ПЕРІОДЪ.

Государственная педагогія.

ГЛАВА VIII.

Профессіонально-сословное образованіе.

Второй періодъ русской педагогіи начинается съ Петра и характеризуется полнымъ подчиненіемъ школы и образованія государству, вмѣсто подчиненія церкви, какъ было въ первый періодъ. У педагогіи перемѣнился господинъ, но ея зависимое, несамостоятельное положеніе нисколько не измѣнилось. Пожалуй, можно сказать, что этотъ второй господинъ оказался самовластнѣе перваго, расправлялся съ образованіемъ и школой круче, безцеремоннѣе перваго. Своему авторитету и интересу онъ подчинилъ все.

Какъ ни радикальна была педагогическая реформа Петра, она тѣмъ не менѣе имѣла свое основаніе въ предшествовавшемъ педагогическомъ развитіи Россіи. Поворотнымъ фактомъ въ практическомъ педагогическомъ дѣлѣ было основаніе славяно-греко-латинской академіи въ Москвѣ. Въ учрежденіи этого заведенія выразилось сознаніе недостаточности существовавшей школы и всей русской педагогіи. Древнее допетровское образованіе служило, прежде всего, къ подготовкѣ членовъ клира, удовлетворяло церковнымъ потребностямъ. Общепригоднымъ, желаемымъ для всѣхъ, оно было настолько, насколько церковные интересы были главенствующими въ жизни. Образованіе это было не высокаго порядка, едва превышало элементарную грамотность и до разумѣнія смысла божественныхъ писаній, по недостатку подготовительныхъ знаній, доходило рѣдко. Для устраненія этого недостатка Москва и завела у себя академію. Слѣдовательно основная идея учрежденія академіи была идея профессіональнаго образованія—подготовка дѣйствительно просвѣщенныхъ служи-

телей алтаря. Но такъ какъ образованіе продолжало пониматься какъ душеполезное и спасительное ученіе, то академія, при профессіональности своей основной задачи, была и общеобразовательнымъ учрежденіемъ, широко открывавшимъ свои двери всѣмъ желающимъ учиться, была школой для всѣхъ, какъ и прежнія элементарныя школы мастеровъ грамоты съ ихъ часословами и псалтирями. Петру нужны были также профессіональныя школы, но съ другимъ учебнымъ курсомъ.

Историческія судьбы Россіи привели ее къ сознанію настоятельной государственной потребности въ подготовленныхъ теоретически, обученныхъ людяхъ для отправленія государственной службы. Откуда было ихъ взять? Въ существовавшихъ школахъ учили часослову, псалтири, разумѣнію божественныхъ писаній, но не сообщали свѣдѣній, пригодныхъ къ прохожденію государственной службы. Что могъ сдѣлать съ псалтиремъ или богословіемъ въ рукахъ приказный, офицеръ, морякъ, хотя бы и понимавшіе смыслъ божественныхъ писаній? Полагаться же по прежнему на практическую выучку приказнаго въ приказѣ, офицера на войнѣ и въ казармѣ, доктора въ больницѣ, было неудобно, путь былъ слишкомъ длинный, трудный и давалъ не особенно хорошіе результаты. Нужны были профессіональныя подготовительныя школы.

Въ такихъ обстоятельствахъ Петръ обратилъ сначала вниманіе на единственную организованную профессіональную школу—московскую славяно-греко-латинскую академію и въ разговорѣ съ патріархомъ Адріаномъ заявилъ ему, что академія—школа царская, а не патріаршая, не духовная, что она должна готовить не только служителей алтаря, но „во всякія потребы"—и чиновниковъ и офицеровъ и архитекторовъ и докторовъ, т. е. быть профессіональнымъ политехникумомъ, работать не въ одномъ направленіи, а заразъ въ пяти. По свою мысль о расширеніи профессіональныхъ задачъ академіи Петръ не осуществилъ, а рядомъ съ академіей началъ заводить новыя профессіональныя школы прикладного характера, безъ предшествующаго общаго образованія, ревнуя не объ образованіи собственно, а о выучкѣ, точнѣе просто о практической подготовкѣ къ различнымъ родамъ государственной службы. Вмѣстѣ съ тѣмъ и академія превратилась въ профессіональную духовную школу.

Такимъ образомъ государство, настаивая на необходимости профессіональной практической подготовки для различныхъ родовъ государственной службы и заводя для такой выучки соотвѣтствующія профессіональныя школы, создавало педагогію, про-

тивоположную педагогии предшествовавшаго періода—церковно-религіозной. Послѣдняя была идеалистична. Пусть наши допетровскіе предки слабо, поверхностно усвоили христіанство; но признавъ разумѣніе божественныхъ писаній высшею цѣлью образованія, они твердо держались этого знамени и неуклонно шли къ поставленной цѣли. Все обученіе служило ей, вся начитанность вела къ тому же, причемъ образованіе было одинаковымъ для всѣхъ. Единое на потребу всѣмъ—вотъ догматъ, исповѣдуемый старой церковно-религіозной педагогикой. — Государственная педагогика чужда идеализма, государственный интересъ, государственная служба ея богъ. Служба эта различна, требуетъ разныхъ знаній, а потому и школы должны быть съ различными учебными курсами. Къ школамъ различныхъ типовъ были приписаны различные общественные слои, разныя сословія, которыя обособлялись все больше и больше. Педагогическое единство исчезло, педагогика сдѣлалась сословной. Превращеніе единаго церковнаго образованія въ многообразное профессіонально-практическое было необходимымъ моментомъ въ развитіи русской педагогіи, иначе она не сдвинулась бы съ своего церковнаго якоря.

Единый образовательный типъ древняго времени—церковно-религіозный — съ Петромъ разбился сначала на два типа: церковный и свѣтскій, а потомъ послѣдній раздробился на множество частныхъ профессіональныхъ школъ. Новыя профессіональныя духовныя школы были во многомъ сходны съ прежней церковной школой. Душеспасительность здѣсь и тамъ была на первомъ мѣстѣ; законъ Божій, церковность являлись господствующимъ предметомъ, задающимъ тонъ цѣлой школѣ; за ними слѣдовали древніе языки, преимущественно латинскій, философія, реторика, піитика, грамматика. Такъ было въ братскихъ школахъ (латинскій языкъ имѣлъ въ нихъ нѣсколько иное значеніе), такъ было въ кіево-могилянской академіи и въ славяно-греко-латинской московской; такъ было и въ духовныхъ семинаріяхъ. Въ свѣтскихъ петровскихъ школахъ дѣло было поставлено совсѣмъ по другому, тамъ на первое мѣсто былъ выдвинутъ предметъ, въ элементарныхъ школахъ прежде почти совсѣмъ не преподававшійся, а въ среднихъ преподававшійся плохо, предметъ, вообще весьма мало извѣстный нашимъ предкамъ—математика. За ней слѣдовали науки навигацкія, инженерныя, артиллерійскія, а потомъ новые языки и искусства. Это былъ курсъ необычайный, неслыханный на Руси, школъ съ такими курсами на Руси никогда не бывало. О воспитательности образованія въ

петровскихъ свѣтскихъ школахъ не было и помину, она замѣнилась простой выучкой математическо-военнымъ наукамъ. Представимъ краткій очеркъ духовной и свѣтской профессіональной школы.

Духовнымъ регламентомъ (1721 г.) было предписано епархіальнымъ архіереямъ открыть школы при архіерейскихъ домахъ. Въ ближайшее пятилѣтіе (1721—1725 г.г.) было открыто въ Россіи до 46 епархіальныхъ школъ съ тремя тысячами учениковъ. Епархіальныя школы постепенно были преобразуемы въ духовныя семинаріи, учебныя заведенія съ болѣе широкимъ курсомъ, по образцу московской академіи. Указъ о такомъ преобразованіи епархіальныхъ школъ послѣдовалъ въ 1737 году, но въ дѣйствительности преобразованіе сполна совершилось гораздо позже, вслѣдствіе значительности потребовавшихся расходовъ. Къ 1764 г. всѣхъ семинарій было 26 съ 6000 учениковъ. На мѣсто преобразуемыхъ въ семинаріи епархіальныхъ школъ возникали низшія епархіальныя училища.

Сначала, по прежнему порядку, доступъ въ епархіальныя школы и духовныя семинаріи былъ свободенъ всѣмъ; по мѣрѣ же возникновенія свѣтскихъ профессіональныхъ школъ, правительство требовало, чтобы въ духовныя школы принимались лишь дѣти духовенства, но чтобы за то ни одно изъ нихъ не ускользнуло отъ школы. Для этого мѣстное епархіальное начальство составляло списки всѣхъ дѣтей, подлежавшихъ опредѣленію въ школу, по каковымъ спискамъ и происходили школьные наборы. Обыкновенно такіе наборы назначались въ неопредѣленные сроки, для пополненія или обновленія состава семинарій. Если число учениковъ семинаріи уменьшалось отъ побѣговъ, смертныхъ случаевъ, или сдачи въ рекруты, или если было найдено, что многихъ слѣдуетъ уволить за неспособность, тогда на мѣсто выбывшихъ приказывали набирать число учениковъ, недостающее до полнаго комплекта. Поступившій въ семинарію въ теченіе года испытывался, можетъ ли учиться, не тупъ ли, не притворяется ли дуракомъ, какъ притворялись больными подлежащіе военной службѣ. Принятый ученикъ обязывался оставаться въ школѣ до конца ученья, къ которому готовился, въ чемъ и давалъ письменное обязательство. Исключали рѣдко, въ крайнихъ случаяхъ: „буде покажется дѣтина непобѣдимой злобы, свирѣпый, до драки скорый, клеветникъ, непокоривъ, и буде чрезъ годовое время ни увѣщаніи, ни жестокими наказаніями одолѣть ему невозможно“. А такъ какъ жестокія наказанія въ семинаріяхъ были очень распространены, то ученики

бѣгали изъ семинарій въ довольно большомъ числѣ, въ бѣгахъ числилось человѣкъ по 20, 40, 60, иногда даже ученіе пріостанавливалось за множествомъ бѣгуновъ и школы пустовали. Для поимки бѣглецовъ наряжались военныя команды. Пойманныхъ, скованныхъ въ колодкахъ и за карауломъ, возвращали въ семинарію, гдѣ ихъ нещадно наказывали плетьми. Отцы часто скрывали бѣгуновъ. Московскому духовенству въ сентябрѣ 1721 г., былъ объявленъ такой синодскій указъ: „ежели кто дѣтей своихъ въ школы для наукъ не объявятъ, или изъ оныхъ ихъ дѣтей которые сбѣжатъ, а отцы будутъ ихъ у себя держать, и оные отцы не точію каждый отъ своея церкви отлученъ будетъ, но нигдѣ служить допущенъ не будетъ“. За укрывательство бѣглыхъ изъ школы дѣтей духовенство подвергалось денежнымъ штрафамъ, лишенію мѣстъ и тѣлеснымъ наказаніямъ. Въ 1761 году ярославская семинарская контора просила угличское духовное правленіе „держать подъ карауломъ въономъ правленіи дьякона, пока онъ сына своего не отыщетъ“.

Такимъ образомъ, мало по малу, твердо установился новый порядокъ образованія духовенства, т. е. чтобы дѣти поповы, дьяконовы, дьячковы, пономаревы, сторожевы и просвирнины непремѣнно учились въ духовныхъ школахъ, и только въ духовныхъ,—архіерейскихъ, семинаріяхъ, славяно-латинской академіи. Если же означенныя дѣти „въ тѣхъ школахъ учиться не похотятъ и ихъ въ попы и въ дьяконы на отцовы мѣста и никуда не посвящать, и въ подъячіе и въ иные ни въ какіе чины, кромѣ служилаго чина (т. е. солдатства), принимать не велѣно“ (указъ 1708 года). Учившіеся въ духовныхъ школахъ освобождались отъ подушнаго оклада, какъ готовящіеся къ священству; въ случаѣ же выбытія изъ школъ для какихъ-либо другихъ занятій, такіе ученики включались въ подушный окладъ.

Въ одной интермедіи временъ Петра [1]) выведенъ дьячокъ, желающій подкупить подъячихъ, чтобы его дѣтей не брали въ семинарію. Когда взятка не помогла, онъ произноситъ характерную рѣчь помѣщенную въ примѣчаніи [2]).

[1]) Пекарскій, Наука и литература при Петрѣ Великомъ. СПб. 1862. Т. I, стр. 448, 454.

[2]) Всѣ мои знакомцы и вся моя родня, сберитеся сюда!
Посмотрите, какая на меня пришла бѣда!
Дѣтей моихъ отъ меня отнимаютъ,
И въ проклятую серимарію на муку обираютъ.
О, мои дѣтушки сердечные,
Не на ученье васъ берутъ, но на мученіе безконечное.

Перейдемъ къ обзору свѣтскихъ петровскихъ школъ. Въ 1714 году были учреждены цифирныя школы для дѣтей отъ 10 до 15 лѣтъ всѣхъ сословій, кромѣ однодворцевъ; въ этихъ школахъ, сверхъ грамоты, учили ариѳметикѣ и начальной геометріи (нумераціи, субстракціи, мультипликаціи, дивизіи, тройному, десятичнымъ, дробямъ; изъ геометріи—циркульнымъ пріемамъ, тригонометріи плоской, тангенсамъ). Приказано было послать въ каждую губернію по два учителя изъ учениковъ навигаторской школы, прошедшихъ курсъ геометріи и географіи. За все время существованія цифирныхъ школъ изъ морскихъ академій московской и петербургской было отправлено въ провинцію 47 учителей. Школы были на далекомъ разстояніи одна отъ другой, такъ что учениковъ приходилось посылать для обученія изъ Каргополя въ Новгородъ, изъ Устюга въ Вологду, изъ Калуги въ Москву. А для предупрежденія побѣговъ, учениковъ нерѣдко содержали въ тюрьмахъ или подъ карауломъ. По свѣдѣніямъ, собраннымъ въ 1727 году, набрано было въ цифирныя школы, охотой и силой, не особенно много, нѣсколько больше 2000, хотя уклоняющимся отъ этихъ школъ и грозило запрещеніе жениться. По сословному составу эти ученики распредѣлялись на слѣдующія группы: изъ духовнаго званія — 931 (45,4%); изъ солдатскихъ дѣтей — 402 (19,6%); изъ приказныхъ—374 (18,2%); посадскихъ—93 (4,5%); дворянскихъ—53 (2,5%).

Посадскія дѣти скоро были отпрошены своими родителями отъ посѣщенія цифирныхъ школъ; возвращенія церковныхъ дѣтей въ духовныя школы требовалъ синодъ. Вслѣдствіе этого цифирныя школы стали закрываться, число учащихся въ нихъ сократилось до 500 учениковъ. Причины убыли остальныхъ 1500 видны изъ слѣдующей таблицы: выбыли посадскіе и церковные—572 (37%); бѣжали, отпущены въ дома и не явились—322 (20,8%); выучено и отпущено—302 (19,9%); безграмотныхъ, идіотовъ, неспособныхъ—233 (15%); взято въ разныя должности 93 (6%).

Послѣ смерти Петра цифирныя школы скоро зачахли совсѣмъ, потому что всѣ вѣдомства отъ нихъ отказывались, ни одно

Лучше-бъ вамъ не родитися на сей свѣтъ, а хотя и родится,
Того-жъ часа киселемъ задавится и въ воду утопится.
О, мои милые дѣтушки и бѣлые лебедушки,
Лучше-бъ васъ своими руками въ землю закопалъ,
Нежели въ серимарію на муку отдалъ!
Прощайте, мои дѣтушки, ужъ мнѣ васъ не видать
И съ вами ужъ никогда не живать.

не хотѣло ихъ пріютить. Вообще при Петрѣ управленіе школами и просвѣщеніемъ было не важное. Въ управленіи принимали участіе: ингерманландская канцелярія, монастырскій приказъ и приказъ книгъ печатнаго дѣла, мѣстоблюститель патріаршаго престола, оружейная палата, приказъ морского флота. Особенно бѣдствовали цифирныя школы: сначала онѣ состояли подъ вѣдомствомъ адмиралтействъ-коллегіи, потому что учителей для нихъ достовляло навигаторское училище. Завѣдывавшій ими, въ царствованіе Петра, Писаревъ часто жаловался сенату, что школы пусты, родители не посылаютъ въ нихъ дѣтей. Сенатъ подтверждалъ принудительную посылку дѣтей въ школы, „дабы, за невысылкою учениковъ, учители безъ дѣла не были и даромъ жалованья не брали", что мало помогало дѣлу. Цифирныя школы чахли и правительство хотѣло куда—нибудь ихъ пристроить. Въ новгородской губерніи удалось передать ихъ духовному вѣдомству, потому что большинство учениковъ въ нихъ было духовнаго званія, но когда сенатъ хотѣлъ распространить эту мѣру на всю Россію, то синодъ воспротивился ей, сообщая, что въ прочихъ епархіяхъ архіерейскія школы „еще не опредѣлены". Когда въ 1726 году сенатъ соединилъ все же цифирныя школы съ школами духовнаго вѣдомства и передалъ въ вѣдѣніе синода, послѣдній снова отказался ихъ взять, находя, что „тѣ школы (цифирныя) до духовнаго правительства не принадлежатъ". Такимъ образомъ цифирныя школы оставались нѣкоторое время между вѣдомствами, не принадлежа ни къ одному изъ нихъ, пока въ 1731 году не были опять переданы въ управленіе адмиралтействъ-коллегіи. Наконецъ, въ 1744 году цифирныя школы были соединены съ гарнизонными, устроенными при полкахъ, въ единеніи съ которыми благополучно и прекратили свое бѣдственное и непродолжительное существованіе. Правъ былъ Татищевъ, когда утверждалъ, что, для управленія училищами, надзиранія за ихъ порядками и для устраненія препятствій къ умноженію наукъ, должна быть учреждена „коллегія или особливое собраніе". „Сіе есть главнѣйшее и нужнѣйшее въ государствѣ" [1]).

Другіе виды свѣтской профессіональной школы: школа математическихъ и навигацкихъ наукъ въ Москвѣ на Сухаревой башнѣ (1706 г.). Это военно-морское учебное заведеніе и послужило учительской семинаріей для цифирныхъ школъ. Въ 1715 году оно было переведено въ Петербургъ и переименовано въ „Морскую Академію". Потомъ были учреждены инженерная школа

---

[1]) Разговоръ о пользѣ науки и училищъ. Отвѣтъ на вопросъ 119.

(1712 г.) и артиллерійская (1712 г,). Всѣ эти школы назначались собственно для дворянства; но дворяне не шли, ихъ нужно было водворять въ школу силой, а потому, за отсутствіемъ дворянскихъ учениковъ, въ этихъ школахъ, особенно въ низшихъ ихъ классахъ, учились въ довольно большомъ числѣ разночинцы. Въ поименованныхъ школахъ курсъ слагался изъ математики и спеціальныхъ военныхъ предметовъ; предварительнаго общаго образованія не было. Послѣ Петра были основаны новыя подобныя же профессіональныя школы: сухопутный шляхетный корпусъ, учрежденный при Аннѣ Ивановнѣ, по мысли графа Ягужинскаго и подъ надзоромъ Миниха въ 1732 году, по образцу прусскаго кадетскаго корпуса въ Берлинѣ; императрицей Елизаветой по плану француза барона Шуди былъ учрежденъ въ 1759 году пажескій корпусъ. Въ этихъ послѣднихъ заведеніяхъ учили и общеобразовательнымъ предметамъ, но въ полномъ смѣшеніи съ профессіональными.

Кромѣ перечисленныхъ профессіональныхъ дворянскихъ школъ, были еще профессіональныя школы для другихъ сословій. Такъ соотвѣтствующей школой обезпечивался контингентъ болѣе или менѣе подготовленныхъ приказныхъ. Въ 1755 году состоялся сенатскій указъ, коимъ повелѣвалось „впредь съ сего времени секретарскихъ и прочихъ нижнихъ приказнаго чина людей дѣтей ихъ, кои не изъ дворянъ, до будущаго разсмотрѣнія ни въ какую службу, кромѣ приказной, отнюдь никуда не опредѣлять, подъ опасеніемъ за то, кто въ противность сего учинитъ, штрафа“. А для занятія должностей по приказной службѣ кандидаты должны были предварительно проходить спеціальную приказную школу, гдѣ будущіе приказные должны учиться „ихъ дѣлу“.—Солдатскія дѣти должны были учиться именно въ гарнизонныхъ школахъ и подготовляться къ военному званію; переходъ въ другія сословія и школы имъ воспрещался.—По указу Анны Іоанновны приказано было дѣтей всѣхъ служащихъ въ медицинской канцеляріи готовить къ медицинской дѣятельности и для этого не брать ихъ въ гарнизонныя школы, а учить при ботаническихъ садахъ. Въ 1758 году сенатскимъ указомъ было повелѣно: дѣтей, оставшихся послѣ умершихъ въ службѣ докторовъ, штабъ-лекарей, лекарей, аптекарей, подлекарей и прочихъ аптекарскихъ служителей, не опредѣлять на службу ни въ какія другія команды, но только въ вѣдомство медицинской канцеляріи, гдѣ отцы ихъ служили. Для этого медицинская канцелярія должна, по достиженіи ими извѣстнаго возраста, опредѣлять ихъ въ медико-хирургическую и фармацевтическую науки. Матери ихъ обязывались подпискою, что подго-

товятъ своихъ сыновей къ профессіональному образованію благопристойнымъ домашнимъ обученіемъ и добрымъ воспитаніемъ. Тѣ изъ нихъ, которыя не захотятъ дать такой подписки, лишаются пенсіи.

Такимъ образомъ для всѣхъ главнѣйшихъ слоевъ общества были заведены свои школы и каждому сословію назначена своя служба. Одно крестьянство осталось внѣ этихъ школьныхъ попеченій, его служба, да еще женская профессія считались не требующими никакой школьной подготовки.

Кромѣ устройства постоянныхъ школъ, принимались еще экстренныя мѣры для подготовки профессіоналовъ: собирались солдатскія дѣти, подготовлялись нѣсколько въ латинскомъ и нѣмецкомъ языкахъ и отправлялись для выучки на лекаря къ доктору Блументросту. Предписано было (въ 1725 г.) прислать изъ главнѣйшихъ городовъ въ Петербургъ 35 купеческихъ дѣтей и раздать ихъ капиталистамъ для того, чтобы подъ ихъ руководствомъ изучали торговлю. Присутственныя мѣста, казармы, аптеки, больницы были вмѣстѣ и школами, подготовлявшими соотвѣтствующихъ должностныхъ лицъ, напр., служащіе въ коллегіяхъ и въ канцеляріяхъ, до занятія ими штатныхъ мѣстъ, считались учащимися (или учащіеся состояли на дѣйствительной службѣ), „дабы впредь на ваканціи не со стороны хватать, но порядкомъ, какъ въ воинскихъ чинахъ производится“. Такъ называемые коллежскіе дворяне „между канцелярскою должностью“ должны были обучаться „пристойнымъ наукамъ къ шляхетству и гражданству“. Дворяне, находившіеся въ петербургскихъ присутственныхъ мѣстахъ, должны были собираться для изученія общихъ наукъ по два дня въ недѣлю въ сенатъ, гдѣ отводилась для того пристойная камера, а въ Москвѣ дворяне московскихъ присутственныхъ мѣстъ сходились въ камеру при сенатской конторѣ. Множество иностранцевъ выписывалось въ Россію для просвѣщенія россійскихъ обывателей, множество русскихъ отправляли заграницу для изученія разныхъ наукъ и художествъ. Такъ въ 1716 году приказано было послать въ Кенигсбергъ 40 подъячихъ, отъ 15 до 20 лѣтъ отъ роду, „молодыхъ робятъ добрыхъ и ученыхъ, которые бы могли науку воспріять“, а тамъ учить ихъ по-нѣмецки, „дабы удобнѣе въ коллегіумѣ были, и послать за ними надзирателя, чтобы они не гуляли“. Въ 1724 году были посланы 22 ученика морской и артиллерійской школъ въ Швецію для обученія въ рудникахъ горному дѣлу.

Заводя школы, Петръ I и его преемники и преемницы интересовались собственно не школами; до послѣднихъ имъ дѣла было

мало, да у нихъ, кромѣ самого Петра и Екатерины II, слишкомъ слабы были умственные интересы и вкусы, чтобы принимать къ сердцу образованіе и школы. Государственные дѣятели руководились единственно сознаніемъ необходимости достать для службы знающихъ, толковыхъ, подготовленныхъ людей. Они сами были мало образованы и не цѣнили образованія, а гнались за выучкой, за профессіональной подготовкой; воспитаніе пока еще существовало въ формѣ суровой дисциплины и въ своемъ настоящемъ видѣ не было и извѣстно; развитія человѣка не было еще и въ поминѣ, а имѣлась въ виду подготовка, выучка шляхтича, моряка, офицера, подъячаго, духовнаго. И въ службѣ и въ школѣ одинаково царило насиліе, насильно брали на службу—въ солдаты, въ матросы, въ приказные, насильно посылали учиться заграницу, насильно брали и въ школу. Была установлена своего рода школьная рекрутчина.

Дворянство такъ же было обязано повинностью школьнаго образованія, какъ и духовенство, и для достиженія этой цѣли были устроены смотры недорослей. Дѣти лицъ, состоящихъ на военной и гражданской службѣ, являлись на смотры къ начальству, которое, разобравъ дѣтей, направляло ихъ, смотря по возрасту и состоянію здоровья, или въ домы родителей—навсегда, или на срокъ,—или въ школы, или на службу. Мало по малу эти смотры недорослей были тщательно и подробно организованы. Повелѣно было шляхтичамъ отъ 7 до 20 лѣтъ быть въ наукахъ, а отъ 20 лѣтъ употреблять обучившихся въ воинскую службу. Время отъ 7 до 20 лѣтъ разбивалось на три срока и по этимъ срокамъ распредѣлялись три ступени образованія недорослей. Первый смотръ дворянскимъ дѣтямъ производился, по достиженіи ими семи лѣтъ, въ С.-Петербургѣ, Москвѣ и губерніяхъ для переписи всѣхъ недорослей. Время отъ 7 до 12 лѣтъ назначалось на пріобрѣтеніе въ домахъ родителей обязательнаго элементарнаго образованія, т. е. грамоты, умѣнья читать и писать. Въ 12 лѣтъ производился второй смотръ и вмѣстѣ экзаменъ дѣтямъ. Время отъ 12 до 16 лѣтъ назначалось на подготовку къ будущему спеціальному образованію по опредѣленной правительствомъ программѣ, заключавшей главнымъ образомъ требованія по части ариѳметики и геометріи. Эту программу также можно было проходить на дому, но разрѣшеніе давалось лишь родителямъ, имѣющимъ свыше 100 душъ крестьянъ, какъ достаточно обезпеченнымъ въ матеріальномъ отношеніи. Мелкопомѣстные же дворяне должны были отдавать своихъ дѣтей въ государственныя школы. Въ 16 лѣтъ происходилъ третій осмотръ и экзаменъ недорослямъ

уже только въ столицахъ—С.-Петербургѣ и Москвѣ. Экзаменъ производился въ сенатѣ съ особенною тщательностью. Если на экзаменѣ оказывалось, что родители не выполнили своего обязательства и дѣти не знаютъ наукъ, предписанныхъ къ изученію въ данномъ возрастѣ, то начинались кары—дѣти записывались въ матросы „безъ всякаго произвожденія“. Съ 16-го по 20-ый годъ происходило самое профессіональное обученіе, обязательность котораго ограждалась тѣми же карами, что и въ предшествующемъ возрастѣ. И этотъ послѣдній образовательный періодъ можно было провести дома, но губернаторамъ и воеводамъ предписывалось тщательно наблюдать, чтобы родители учили своихъ дѣтей подъ угрозой, что необучившіеся будутъ записаны въ солдаты вѣчно. Съ 16 лѣтъ можно было избрать, вмѣсто военной, гражданскую службу и опредѣляться въ нее по усмотрѣнію сената, послѣ спеціальной подготовки, на которую указано выше.

Понятно, что дворянство, какъ и духовенство, пыталось всякими мѣрами и средствами скрыться отъ вынудительной и суровой школы и утаить своихъ дѣтей при переписяхъ и смотрахъ, приписывая ихъ къ другимъ сословіямъ, записывая на службу, преждевременно женя, отдавая въ монастырь и т. п За такое укрывательство правительство налагало строгія кары. Согласно закону 1736 года, у дворянъ, нарушителей установленнаго порядка, имѣнія и пожитки отбирались и отдавались доносчикамъ, если послѣдніе докажутъ свой доносъ.

Такимъ образомъ поступленіе въ школу и ученіе въ ней были строго обязательны, какъ и поступленіе на службу и прохожденіе ея. Школа готовила непосредственно къ службѣ и, можно сказать, съ поступленіемъ въ школу уже начиналась служба. Школа и государственная служба составляли одно цѣлое, всѣ петровскія и позднѣйшія до Екатерины II узаконенія о школахъ собственно суть узаконенія о службѣ гражданской, военной, морской и духовной.

Согласно съ такимъ воззрѣніемъ на школьное обученіе, какъ на отправленіе государственной службы, школа и была организована. Въ школѣ господствовалъ не нравственный авторитетъ учителя, а обязательность и кары государственнаго закона. По инструкціи учителямъ нижегородскихъ школъ, данной въ 1738 году, учителя и ученики должны были принести предъ открытіемъ школы присягу, что будутъ „дѣйствовать вся по силѣ указовъ ея импер. велич. безлѣностно со всякимъ прилежаніемъ... и по всѣмъ поступать какъ доброму слугѣ и подданному принадлежитъ“.

Какъ на государственной службѣ того времени, поставлена была дисциплина и въ школахъ, дисциплина необычайно суровая и преслѣдовавшая чисто внѣшнія цѣли благоповеденія. Повелѣно было еще Петромъ „для унятія крика и безчинства выбрать изъ гвардіи отставныхъ добрыхъ солдатъ, а быть имъ по человѣку въ каждой каморѣ во время ученія, и имѣть хлыстъ въ рукахъ; а буде кто изъ учениковъ станетъ безчинствовать, онымъ бить, несмотря какой бы онъ фамиліи ни былъ, подъ жестокимъ наказаніемъ кто поманитъ". За проступки на учащихся налагались уголовныя кары: плети, батоги, тюремный арестъ, отдача въ солдаты безъ выслуги. Виновный ученикъ прямо назывался преступникомъ, и такого преступника, „для вящщаго наказанія", заковывали даже „въ ножныя желѣза". Бѣглые ученики разсматривались какъ бѣглые солдаты. Лица (родители и посторонніе), укрывавшія у себя, напримѣръ, учениковъ гарнизонныхъ школъ старше семилѣтняго возраста, подвергались тѣмъ же штрафамъ, какіе опредѣлены были за укрывательство б ѣ г л ы х ъ с о л д а т ъ. Кто поймаетъ такихъ бѣглыхъ и приведетъ въ городъ, тому давалось награжденіе по 10 р. за человѣка. Только дѣтей ниже 7 лѣтъ было постановлено „за бѣглыхъ не почитать", а лица свыше 15-ти лѣтняго возраста сами подвергались наказанію, какъ б ѣ г л ы е с о л д а т ы. Неявка въ учебные часы въ школу считалась уклоненіемъ отъ службы и носила старинное названіе „нѣтовъ". Кара за „нѣты" (за прогульные дни) была такая: денежный штрафъ, а въ случаѣ неуплаты—правежъ. „А для правежу тѣхъ штрафовъ взять людей ихъ, а у кого людей нѣтъ—самихъ, и бить на правежѣ, покамѣсть тѣ штрафу не заплатятъ сполна". По инструкціи 1719 года морской академіи за нехожденіе въ школу было назначено тѣлесное уголовное наказаніе: „бить батогами и вычитывать за каждый день втрое противъ получаемаго жалованья". По той же инструкціи бѣжавшихъ учениковъ велѣно сыскивать и наказывать конфискаціею всего движимаго имущества, что не освобождало отысканнаго и отъ тѣлеснаго наказанія [1]).

При поспѣшномъ учрежденіи школъ съ Петра I до Екатерины II организація ихъ была весьма неудовлетворительна, почти хаотична. Прежде всего, это были школы не русскія, а только полурусскія, потому что русскихъ учителей было мало и въ учителя приглашались въ большомъ числѣ иностранцы. Напримѣръ,

---

[1]) Нужно имѣть въ виду, что въ петровскихъ школахъ нерѣдко учились лица взрослыя и даже уже женатыя, имѣвшія сами дѣтей.

академическая гимназія имѣла два отдѣленія: нѣмецкое (низшее) и латинское (высшее). Такъ какъ долгое время учителями въ гимназіи были нѣмцы, то въ низшихъ классахъ обученіе происходило на нѣмецкомъ языкѣ, а въ старшихъ на латинскомъ, съ помощью нѣмецкаго. Въ академическій университетъ были выписаны изъ Германіи не только профессора, но и восемь студентовъ, такъ какъ русскихъ не было, и содержались выписанные студенты на казенный счетъ. Въ морскомъ кадетскомъ корпусѣ математическія и морскія науки долгое время преподавались на англійскомъ языкѣ англичаниномъ, „понеже оныя науки состоятъ на англійскомъ языкѣ", а въ началѣ существованія училища всѣ учителя были англичане, весьма плохо знавшіе русскій языкъ. Въ московскій университетъ профессора были выписаны изъ Германіи и лекціи читались по-латыни или по-французски. Въ гимназіи при московскомъ университетѣ исторія и географія преподавались на французскомъ и нѣмецкомъ языкахъ, такъ какъ учителями по этимъ предметамъ были иностранцы, не знавшіе русскаго языка. Всѣхъ преподавателей въ гимназіи было 36, изъ нихъ русскихъ — 16, иностранцевъ — 20. Первымъ директоромъ ея былъ венгерецъ Шаденъ, вторымъ и третьимъ — нѣмцы Маттеи и Меллманъ. Пажескій корпусъ учрежденъ императрицей Елисаветой по плану француза барона Шуди, назначеннаго гофмейстеромъ пажей. Было довольно много частныхъ школъ въ СПб. и Москвѣ, содержавшихся необразованными иностранцами. Въ 1780 г. въ С.-Петербургѣ было 23 частныхъ пансіона съ 72 учителями, изъ которыхъ русскихъ было только 20 человѣкъ. Поэтому понятна забота Татищева о необходимости подготовки русскихъ учителей, хотя бы половины учительскаго персонала, „можно изъ гимназій подлыхъ, взявъ въ каждую науку человѣка по два, въ помочь иностраннымъ опредѣлить. И тако чаятельно своихъ учителей со временемъ довольно способныхъ получить" [1]).

Когда заводятся профессіональныя школы, то онѣ на первыхъ порахъ бываютъ весьма разносторонними и даже, можно сказать, всеобъемлющими. Учить такъ учить всему хорошему и полезному, а такъ какъ хорошихъ, полезныхъ наукъ и знаній, притомъ нужныхъ въ государственной жизни, очень много, то школы перегружаются учебными предметами и изнемогаютъ подъ ихъ тяжестью и разнообразіемъ. Что каждый отдѣлъ знаній долженъ преподаваться самостоятельно и обстоя-

---

[1]) Разговоръ о пользѣ науки и училищъ. Отвѣтъ на вопросъ 116.

тельно, а не въ кучѣ съ другими отдѣлами кое-какъ, что такое поверхностное и спутанное преподаваніе мало полезно, эта мысль еще недостаточно сознается; напротивъ вѣруютъ, что каждая школа можетъ и должна учить всему, всѣмъ спеціальностямъ, обслуживать всѣ духовныя нужды мѣстности, общества и даже государства. Словомъ дѣло происходитъ въ педагогіи на подобіе того, какъ бываетъ въ торговлѣ: въ заселяющейся мѣстности одна лавка торгуетъ всѣмъ—и свѣчами и апельсинами и сапогами и платьемъ и мясомъ и виномъ. Только помаленьку такая вселенская лавка разбивается и развѣтвляется въ рядъ спеціальныхъ магазиновъ, съ увеличеніемъ населенія и развитіемъ потребностей. Тоже бываетъ съ школами: сначала широкая энциклопедическая школа, а потомъ рядъ болѣе опредѣленныхъ и ограниченныхъ.

Наши первыя профессіональныя школы одновременно должны были работать на два и на три фронта, приготовляя и военныхъ и гражданскихъ чиновниковъ и архитекторовъ и вообще служилыхъ людей на всякую государственную потребу. Екатерина II про своихъ кадетъ, т. е. про воспитанниковъ шляхетнаго кадетскаго корпуса, писала: „мои кадеты сдѣлаются всѣмъ тѣмъ, чѣмъ пожелаютъ быть, и выберутъ себѣ поприще по своимъ вкусамъ и наклонностямъ“. Это они могли, повидимому, сдѣлать, потому что въ шляхетномъ кадетскомъ корпусѣ приготовлялись не только военные офицеры, но и гражданскіе чиновники; въ учебный курсъ, кромѣ военныхъ предметовъ, введены были науки юридическія и политическія, философія, краснорѣчіе, бухгалтерія, архитектура, латинскій и новые языки, живопись, гравированіе, дѣланіе статуй и многое другое.

Конечно, преодолѣть всю эту премудрость кадетамъ было невозможно, потому они освобождались отъ изученія многихъ наукъ, даже самыхъ необходимыхъ, такъ что обязательными для всѣхъ кадетъ предметами были только три: законъ Божій, ариѳметика и военныя упражненія. Остальнымъ наукамъ и языкамъ учился, кто хотѣлъ, и было время, что изъ 245 русскихъ кадетъ русскому языку учились только 18, французскому—51, латинскому—15, нѣмецкому—237; изъ наукъ геометріи учились—36, географіи—17, исторіи—28, юриспруденціи—11.

Результаты такой организаціи учебнаго дѣла были соотвѣтственные. Учились кадеты много: даже въ младшемъ возрастѣ (5—9 лѣтъ) было въ недѣлю 34 учебныхъ часа, въ другихъ возрастахъ по 42, а въ иныхъ даже по четыре двухчасовыхъ урока въ день, т. е. по 8 часовъ въ день и по 48 часовъ въ недѣлю,

а толку отъ этого многаго ученья было мало. Въ третьемъ возрастѣ (12—15 лѣтъ) въ 1784 году кадеты не обучались слѣдующимъ положеннымъ наукамъ: 1) хронологіи, потому что вмѣстѣ съ исторіею показана будетъ; 2) исторіи, за недовольнымъ знаніемъ географіи, которая еще во второмъ возрастѣ съ исторіею предписана; 3) геометріи, за недовольнымъ знаніемъ ариѳметики до 15-лѣтняго возраста; 4) латинскому языку, потому что не оказались къ тому склонными; 5) основанію военной и гражданской архитектуры, за незнаніемъ ариѳметики и геометріи; 6) бухгалтеріи, за неокончаніемъ ариѳметики и недостаткомъ времени. О четвертомъ возрастѣ замѣчено, что „въ семъ возрастѣ не преподаютъ ни одной науки, предписанной собственно возрасту сему"; въ пятомъ возрастѣ, почему воспитанники не обучались многимъ наукамъ, „самимъ приставникамъ кадетскаго корпуса неизвѣстно". Вообще когда науки нужно бы уже кончать преподаваніемъ, онѣ только что начинались, ни въ одномъ возрастѣ не преподавалось то, что слѣдовало, а если преподавалось, то не всѣмъ, составляющимъ возрастъ, безъ всякаго плана, по книгамъ, иногда вовсе къ предмету науки не относящимся.

Подобнымъ же образомъ былъ устроенъ морской кадетскій корпусъ. Его родоначальница—школа „математическихъ и навигацкихъ искусствъ" въ Сухаревой башнѣ въ Москвѣ — подготовляла моряковъ, артиллеристовъ, инженеровъ, преподавателей во вновь учрежденныя училища, геодезистовъ, архитекторовъ, гражданскихъ чиновниковъ, даже писарей и мастеровыхъ. Въ морскомъ корпусѣ въ Петербургѣ, кромѣ математическихъ и морскихъ предметовъ, необходимыхъ для этого спеціальнаго училища, преподавались политика, геодезія, геральдика, гражданскіе законы, гражданская архитектура „и прочія шляхетныя науки" и семь иностранныхъ языковъ — французскій, нѣмецкій, англійскій, шведскій, датскій, итальянскій, латинскій. — Въ такомъ же родѣ былъ устроенъ весьма извѣстный въ свое время харьковскій коллегіумъ. — Энциклопедичность, граничащая съ хаотичностью, оставалась въ русскихъ школахъ весьма долгое время, даже въ нашихъ гимназіяхъ александровскаго времени господствовалъ еще энциклопедизмъ. Въ нихъ учили языкамъ латинскому, французскому и нѣмецкому (русскому не учили, онъ вошелъ въ учебный курсъ лишь съ 1811 года, по мысли Уварова), математикѣ, исторіи, географіи, статистикѣ, философіи, политической экономіи, естественной исторіи, технологіи, коммерческимъ наукамъ и рисованію. Нѣкоторыя изъ перечисленныхъ наукъ были весьма обширны, напримѣръ философія, въ

составъ которой входили: логика, всеобщая грамматика, психологія, эстетика, риторика, нравоученіе, право естественное и право народное. Гимназическій курсъ обнималъ собственно четыре года, да предварительно будущіе гимназисты учились три года въ уѣздномъ училищѣ. Очевидно, толково обучиться чему-либо въ тогдашней гимназіи было невозможно, по недостатку времени. Притомъ и учебники были страшные: такъ „Землеописаніе Россійской Имперіи, для употребленія въ губернскихъ гимназіяхъ, соч. заслуженнаго профессора Е. Забловскаго" и изданное въ 1822 году Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія имѣло 585 стр., учебная книга физики (изд. 1807 г.) 527 стр., первая часть курса математики Осиповскаго 357 стр. и т. д. Поэтому нужно признать большой педагогической заслугой дѣятелей николаевскаго времени сокращеніе гимназическаго курса и приведеніе его къ правильнымъ размѣрамъ [1]).

Такимъ образомъ государственныя школы въ началѣ второго періода отличались слѣдующими свойствами:

1) узко утилитарнымъ профессіонализмомъ, въ соединеніи съ сословностью, и служебнымъ вынудительнымъ характеромъ; казарма, канцелярія и школа—одинаково были мѣстомъ службы и ученья;

2) полуиностраннымъ характеромъ, съ преобладаніемъ иностранныхъ учителей надъ русскими и часто иностранными языками преподаванія;

3) многопредметностью, доходившею до энциклопедизма и просто учебной хаотичности;

4) жестокой солдатской дисциплиной, примѣненіемъ къ школамъ уголовнаго кодекса.

ГЛАВА IX.

Общеобразовательныя школы.—Время Екатерины II.

Узко утилитарная и вынудительная педагогія петровской эпохи неизбѣжно должна была вызвать реакцію,—слишкомъ она была уже груба, одностороння и жестока. Естественно долженъ былъ возникнуть вопросъ: полное пренебреженіе народнымъ и женскимъ образованіемъ въ интересахъ-ли государства? Узкое профессіональное образованіе безъ общаго есть ли дѣйствительно

---

[1]) Е. Шмидъ, Исторія среднихъ учебныхъ заведеній въ Россіи. СПб. 1878, стр. 80 и вообще о царствованіи Александра I.

настоящее образованіе? Заботы о сообщеніи знаній безъ попеченія объ образованіи и воспитаніи человѣка, въ частности объ образованіи его сердца, исчерпываютъ ли необходимый для каждаго человѣка педагогическій уходъ за нимъ? На всѣ эти вопросы можно было отвѣчать лишь рѣшительнымъ отрицаніемъ, а между тѣмъ поставленные вопросы возникали сами собою, по естественному порядку, безъ какихъ-либо искусственныхъ подстреканій. Логика событій и фактовъ ставила ихъ и, при отрицательномъ на нихъ отвѣтѣ, неизбѣжно должна была вызывать болѣе или менѣе существенныя поправки къ петровской педагогической системѣ. Такой поправкой и была дѣятельность Екатерины II по народному и женскому образованію.

Первыя попытки завести общеобразовательныя школы были сдѣланы еще при Петрѣ I. Эти школы были частныя, хотя и пользовались субсидіями отъ государства, и существовали недолгое время. Наиболѣе извѣстная изъ нихъ гимназія Глюка. Пасторъ Глюкъ, плѣнный, весьма образованный, нѣмецъ, при пособіи отъ правительства, открылъ въ Москвѣ въ 1705 году учебное заведеніе съ весьма широкимъ курсомъ, въ который входили географія, ѳика, политика, латинская риторика съ ораторскими упражненіями, картезіанская философія, семь иностранныхъ языковъ, танцовальное искусство и поступь нѣмецкихъ и французскихъ учтивствъ, рыцарская конная ѣзда и берейторское обученіе лошадей. Не всѣмъ обязательно было проходить этотъ обширный курсъ, но записавшіеся въ гимназію могли учиться, „какихъ наукъ кто похочетъ“. Въ 1706 году былъ установленъ штатъ въ 100 учениковъ, которымъ назначено было „давать жалованье опредѣленное“, увеличивая его съ переходомъ въ старшіе классы, „дабы охотнѣе учились, и въ томъ стараться, какъ возможно, чтобъ поспѣшно учились“. Учителями были, конечно, иностранцы, составъ учениковъ весьма пестрый. Гимназія закрылась въ 1715 году, не пустивъ корней въ современномъ русскомъ обществѣ и не оказавъ вліянія на ходъ учебнаго дѣла. Она оставила по себѣ смутное воспоминаніе, такъ что князь Б. Куракинъ говорилъ о ней, какъ объ „академіи разныхъ языковъ и кавалерскихъ наукъ на лошадяхъ, на шпагахъ“ и т. п.

По мысли Петра и вскорѣ послѣ его смерти, были учреждены академія наукъ, академическій университетъ и академическая гимназія, долженствовавшіе находиться между собою въ органической связи. Академическій университетъ не удался—не было слушателей. Спустя 25 лѣтъ по его номинальномъ открытіи, въ немъ было въ 1752 г. 20 студентовъ, въ 1753—18, въ 1758—16.

Ломоносовъ сказалъ про него, что „при академіи наукъ не токмо настоящаго университета не бывало, но еще ни образа, ни подобія университетскаго не видно“. Вступивъ въ должность директора академіи, княгиня Дашкова нашла въ университетѣ только двухъ студентовъ, и то такихъ, которые ничего не могли перевести съ иностранныхъ языковъ, даже съ нѣмецкаго. Въ концѣ директорства княгини Дашковой въ университетѣ было три студента.

Академическая гимназія была также изъ рукъ вонъ плоха и вела бѣдственное существованіе. Президентъ академіи Блюментростъ заключилъ 3 декабря 1725 года съ Байеромъ, проректоромъ каѳедральной школы въ Кенигсбергѣ, оріенталистомъ, нумизматомъ и знатокомъ древнихъ языковъ, форменный контрактъ, по которому онъ предоставлялъ Байеру устроить гимназію по представленному имъ проекту, завѣдывать ею и управлять по собственному его усмотрѣнію, назначать часы и предметы преподаванія, вводить учебныя руководства и методу преподаванія, какія заблагоразсудитъ. При такомъ контрактѣ, очевидно, не могло быть и рѣчи о какомъ-либо уставѣ для гимназіи, и послѣдняя рѣшительно никакъ не могла организоваться, не могла даже пріобрѣсти себѣ сноснаго помѣщенія.

Учениковъ набирали насильно безъ всякаго вниманія къ ихъ лѣтамъ, способностямъ и состоянію, преимущественно изъ низшихъ слоевъ общества, или, какъ выражались въ то время, „набираемы были изъ самой подлости“, лишь бы набрать нужное число. Поэтому въ одномъ и томъ же классѣ встрѣчались ученики и 5 и 25 лѣтъ. Набираемые въ теченіе всего года, а не заразъ, всѣ ученики учили разное, иные учились читать, иные изучали грамматику, иные переводили съ иностранныхъ языковъ. Въ гимназіи не было опредѣленнаго учебнаго курса, не было опредѣленнаго числа классовъ, преподаваемые предметы то прибавлялись, то убавлялись. Начальства было много, но его обязанности были довольно неопредѣленны: случалось, что бывало даже по два ректора или по два инспектора. Учителями были часто иностранцы, весьма плохо знавшіе по-русски, и при этомъ съ разными недостатками и невоздержные въ наказаніяхъ. Такъ объ учителѣ Фишерѣ замѣчено, что онъ „во обученіи россійскаго языка довольнаго искусства не имѣетъ и россійскаго языка мало знаетъ, къ тому же глухъ и мало видитъ и, сверхъ того, весьма часто при своемъ дѣлѣ бываетъ пьянъ, въ чемъ ему ученики всегда почти смѣются“. Другой учитель — Штенгеръ, не разумѣвшій по-русски, увѣчилъ учениковъ своею тростью и ею одному ученику глазъ подбилъ опасно. Такія увѣчья могутъ, жа-

ловались на него, въ ученикахъ „охоту къ наукамъ угасить“. Впрочемъ и въ „Инструкціи для женской особы“, надзирательницы малолѣтняго отдѣленія при гимназіи, было сказано, чтобы ей имѣть осторожность „въ гнѣвѣ не бить по щекамъ, ниже кулакомъ или палкою, но въ такихъ случаяхъ наказывать токмо лозою; также, при исправленіи дѣтскихъ нравовъ, ограничиваться ей всякихъ поносныхъ и подлыхъ бранныхъ словъ“. Понятно, что при такихъ порядкахъ учащіеся ходили на уроки въ гимназію крайне не аккуратно, часто половина ихъ и болѣе половины отсутствовали. Въ 1737 году бывали дни, когда большинство, почти всѣ учащіеся отсутствовали; бывали дни, что въ гимназіи находили лишь одного ученика, а разъ случилось, что и ни одного не было. Впрочемъ бѣдность, плохая обувь и одежда также препятствовали правильному посѣщенію гимназіи.

Такимъ образомъ первая попытка насадить общее образованіе окончилась полной неудачей. Да иначе и быть не могло: академія наукъ при отсутствіи университетовъ можетъ существовать только съ законтрактованными иностранными учеными; университетъ при отсутствіи гимназій не будетъ имѣть слушателей; гимназіи безъ элементарныхъ школъ общеобразовательнаго характера могутъ только прозябать съ набираемыми почти насильно учениками. Вообще, затѣя Петра, выраженная имъ въ указѣ объ основаніи академіи наукъ: „такимъ бы образомъ одно зданіе, съ малыми убытками, тоеже бы съ великою пользою чинило, что въ другихъ государствахъ три разныя собранія чинятъ“ (т. е. академія наукъ, университетъ и гимназія), обнаруживаетъ весьма большую наклонность къ экономіи въ области просвѣщенія, но и въ тоже время крайнюю наивность и полную педагогическую несостоятельность. Однимъ взмахомъ сдѣлать то, что требуетъ долговременнаго, упорнаго и разносторонняго труда, невозможно.

Вообще нужно замѣтить, что въ петровское время мало понимали всѣ трудности насажденія просвѣщенія. Государство, до сихъ поръ не работавшее почти совсѣмъ на поприщѣ народнаго образованія, не умѣло обращаться съ этимъ дѣломъ, не знало, за что и какъ въ немъ взяться. Поэтому многимъ оно казалось весьма простымъ и легкимъ. Стоитъ только проявить добрую волю и энергію, и просвѣщеніе быстро распространится по всей Россіи. Появлялись наивные проекты просвѣщенія русскаго народа въ самое короткое время путемъ полицейскаго принужденія. Современникъ Петра, Ѳедоръ Салтыковъ полагалъ достаточнымъ для всероссійскаго просвѣщенія „велѣть во всѣхъ губерніяхъ учи-

нить по одной академіи или по двѣ, а на тѣ академіи отдать нѣсколько монастырей, а изъ тѣхъ монастырей вывесть чернцовъ... И въ тѣ академіи собрать мастеровъ изъ иныхъ государствъ... Въ тѣ же монастыри велѣть набрать учениковъ дворянскихъ и купеческихъ дѣтей и всякихъ иныхъ разныхъ чиновъ и учинить штрафъ на отцовъ, чтобы они привозили своихъ дѣтей отъ 6 лѣтъ; быть имъ тамъ до 23 лѣтъ, велѣть ихъ тамъ записывать... Въ тѣхъ академіяхъ велѣть изъ разныхъ языковъ и наукъ сдѣлать библіотеки, какъ въ Англіи, въ Оксфордѣ и Кембриджѣ". Программа учебныхъ предметовъ предполагалась самая широкая, на одномъ концѣ стояли разные языки, науки, философія, а на другомъ—фехтованіе и танцы. По разсчету Салтыкова, учреждая по двѣ академіи въ губерніи, можно сразу набрать 18.000 студентовъ, а чрезъ 17 лѣтъ „мы по сему образцу сравняемся со всѣми лучшими европейскими государствами".

Вотъ какъ скоро и просто, стоитъ только велѣть, набрать и оштрафовать. И Петръ сочувствовалъ салтыковскому проекту. Такимъ же вынудительнымъ и скорымъ путемъ предполагалось просвѣтить и женщинъ, „чтобы и женскій народъ уровнялся съ европейскими государствами равно". Какъ не воскликнуть: O, sancta simplicitas!

Другія двѣ до-екатерининскія общеобразовательныя школы-гимназіи—были учреждены въ Москвѣ въ 1755 году и въ Казани въ 1758 году. Въ Москвѣ въ 1755 году былъ открытъ университетъ и при немъ двѣ гимназіи: одна для дворянъ, другая для разночинцевъ. Въ дворянской гимназіи главное вниманіе было обращено на науки и иностранные языки, въ гимназіи для разночинцевъ—на искусства и техническія знанія. Подобнымъ же образомъ была организована и казанская гимназія, съ отдѣленіемъ дворянскихъ дѣтей отъ дѣтей разночинцевъ. И въ Казани и въ Москвѣ ученье зачиталось въ службу и большинство гимназистовъ получало казенное жалованье. Въ гимназіяхъ курсъ былъ трехлѣтній, учебныхъ предметовъ множество. Напр., въ московской гимназіи изучали шесть иностранныхъ языковъ: два древнихъ и четыре новыхъ—французскій, нѣмецкій, англійскій и итальянскій, а для желающихъ прибавлялись халдейскій и еврейскій языки; изъ наукъ изучали математику, философію, исторію, географію, словесность, начала политики, геодезію и т. п.

Восполняя дѣятельность Петра, Екатерина сходилась съ нимъ въ самомъ широкомъ заимствованіи идей и людей съ запада. Въ екатерининское время заимствованія были велики по

прежнему, но не столь буквальны, какъ при Петрѣ. Прежде всего, полурусскій характеръ петровскихъ школъ при Екатеринѣ исчезаетъ, большинство преподавателей оказывается русской національности, преподаваніе ведется на русскомъ языкѣ, школы съ внѣшней стороны становятся русскими; со стороны же внутренней—по составу учебнаго курса, методамъ преподаванія и учебникамъ, школы оставались еще въ значительной степени иностранными. При Екатеринѣ II была произведена серьезная попытка насадить просвѣщеніе въ русскомъ народѣ, такъ какъ императрица заявляла, что „никогда не испугаютъ меня образованностью народовъ", а уважаемый ею Гриммъ писалъ ей, что „одни глупцы или мерзавцы боятся образованнаго народа". Систему народнаго образованія Екатерина заимствовала изъ Австріи. Основателемъ ея былъ нѣмецъ Фельбигеръ, настоятель августинскаго саганскаго монастыря въ Силезіи, а выполнителемъ ея сдѣлался Янковичъ-де-Миріево, директоръ народныхъ училищъ въ сербской провинціи Австріи, именно въ темесварскомъ округѣ, вызванный въ 1782 году Екатериною II въ Россію [1]). Янковичъ по происхожденію былъ сербъ и по вѣрѣ православный. Въ 1782 году была открыта комиссія по учрежденію народныхъ училищъ, которая, при дѣятельномъ участіи Янковича, и оборудовала все дѣло. Янковичъ перевелъ для комиссіи на русскій языкъ разные уставы и инструкціи учителямъ и попечителямъ школъ.

Главныя начала педагогической системы, извѣстной подъ именемъ „саганской" и проведенной у насъ Янковичемъ, изложены въ „Руководствѣ учителямъ перваго и втораго класса народныхъ училищъ Россійской Имперіи, изданномъ по Высочайшему повелѣнію Царствующей Императрицы Екатерины Вторыя" (СПб. 1783 г.). Составлено это руководство по образцу австрійскаго и указываетъ учителямъ слѣдующія главныя начала правильнаго способа преподаванія: совокупное наставленіе, совокупное чтеніе, изображеніе чрезъ начальныя буквы, таблицы и вопрошеніе.

Совокупное наставленіе и совокупное чтеніе: Нужно учить учениковъ совокупно, т. е. вмѣстѣ, разомъ всѣхъ, одному и тому же. Для этого учениковъ нужно раздѣлять на

---

[1]) Подробности о примѣненіи австрійской системы образованія въ Россіи при Екатеринѣ II см. въ статьѣ С. Рождественскаго, „Изъ исторіи учебныхъ реформъ Императрицы Екатерины II" (Журн. Минист. Народн. Просв. Мартъ и Іюнь. 1909 г.).

классы и учить не каждаго порознь, а весь классъ. Когда одинъ ученикъ читаетъ или отвѣчаетъ, весь классъ слѣдитъ за отвѣчающимъ и готовится продолжать отвѣтъ. Книги у всѣхъ учениковъ должны быть одинаковыя и дѣти время отъ времени, по указанію учителя, читаютъ всѣ вмѣстѣ вслухъ, причемъ учитель тщательно наблюдаетъ, чтобы всѣ дѣйствительно читали, а не шевелили только губами, или не повторяли только за другими.

Это правило о совокупномъ наставленіи и чтеніи вводило великую реформу въ школьное обученіе. Прежде хотя школы и были, но школьнаго, т. е. массоваго, совмѣстнаго, обученія не было. Каждый ученикъ учился самъ по себѣ, ему задавались особые уроки, учитель особо прослушивалъ каждаго ученика, у каждаго была своя учебная книга, часто совершенно различная отъ книгъ товарищей. Школа была мѣстомъ изученія отдѣльными учениками своихъ особыхъ уроковъ при помощи одного учителя. Напр., въ рязанской цифирной школѣ въ 1727 году изъ учениковъ ариѳметическаго класса 11 учились счисленію, 5 сложенію, 1 вычитанію, 3 умноженію, 5 дѣленію, 3 тройному правилу, 1 десятичнымъ дробямъ, 1 циркульнымъ пріемамъ геометріи, 1 плоской геометріи, тангенсамъ.

Отмѣченная капитальная реформа въ школьномъ обученіи влекла за собою и другія перемѣны. Какъ скоро прекращалось обособленное изученіе каждымъ ученикомъ своего урока, а урокъ назначался одинъ и тотъ же всѣмъ и по одинаковому учебнику, то нужно было всему классу выучивать урокъ. Дома учащіеся еще не умѣли заниматься, вся учебная работа продѣлывалась въ школѣ [1]). Дѣти въ классѣ должны были выучить урокъ. Учитель прежде имѣлъ мало дѣла: объяснять онъ, конечно, ничего не объяснялъ, онъ только задавалъ и спрашивалъ уроки. Пока урокъ учили, учитель былъ свободенъ. Утромъ онъ могъ задать урокъ, а вечеромъ спросить. Теперь учитель превращался въ дѣятеля: онъ разучивалъ урокъ съ классомъ, читалъ его самъ и учениковъ заставлялъ читать, писалъ на доскѣ и учениковъ заставлялъ писать, спрашивалъ отдѣльныхъ учениковъ повторить урокъ наизусть, заставляя прочихъ внимательно прислушиваться къ отвѣтамъ спрашиваемыхъ товарищей. Поэтому „Руководство“ рекомендуетъ учителямъ прочитывать одну и туже статью по 10, 12 и даже по 18 разъ, пока дѣти не будутъ ее читать хорошо и отвѣчать на вопросы о прочитанной статьѣ.

---

[1]) Въ Руководствѣ отмѣчается лишь одинъ видъ работъ на дому—рѣшеніе задачъ (примѣровъ) по ариѳметикѣ.

Если же отвѣты неудовлетворительны, то не приступать къ другой статьѣ, а еще повторять прежнюю.

Изображенiе чрезъ начальныя буквы. Когда что нужно запомнить дѣтямъ наизусть, то должно быть сначала объяснено, а потомъ написано на доскѣ и повторено. Затѣмъ написанное стирается и заучиваемое пишется лишь начальными буквами. Напр., сначала пишутъ: Вѣрую во единаго Бога Отца, а потомъ В. в. е. Б. О. По этимъ начальнымъ буквамъ снова начинаютъ читать и повторять, а наконецъ и начальныя буквы стираются и повторенiе происходитъ чисто по памяти.

Таблицы—это краткое изложенiе содержанiя сочиненiя или книги, планъ, заключающiй главныя и второстепенныя мысли автора, въ послѣдовательной связи, съ раздѣленiями и подраздѣленiями.

Вопрошенiе—вопросы, предлагаемые учителемъ ученикамъ, чтобы узнать, поняли ли они объясняемое. Излагается техника вопросовъ—они должны быть опредѣленны, кратки, располагаемы съ великимъ благоразумiемъ, сообразно предмету обученiя и способностямъ учащихся. Не слѣдуетъ дозволять ученикамъ отвѣчать на вопросы да или нѣтъ, но требовать полнаго отвѣта. Указывается, какъ учитель долженъ поступать, если учащiйся ничего не отвѣчаетъ, или недостаточно, отвѣчаетъ лишнее или неправильно.

Для характеристики методовъ преподаванiя отдѣльныхъ предметовъ, мы остановимся немного на преподаванiи ариѳметики.

Начинается преподаванiе ариѳметики послѣ того, какъ учащiеся достаточно овладѣли механизмомъ чтенiя и письма, а потому въ состоянiи порядочно писать числа. Сперва сообщаются предварительныя понятiя изъ ариѳметики; потомъ учащiеся пишутъ на доскѣ и выговариваютъ числа, пишутъ ихъ въ одну величину, въ строку и явственно. Учитель преподаетъ учащимся четыре правила ариѳметики и другiя, по частямъ, одно за другимъ, причемъ за всякимъ правиломъ тотчасъ же долженъ слѣдовать примѣръ. Учитель самъ дѣлаетъ примѣръ на доскѣ и объясняетъ, почему такъ сдѣлалъ. Потомъ лучшiй ученикъ дѣлаетъ тотъ же примѣръ на доскѣ, а наконецъ еще дается примѣръ, который диктуется и записывается всѣми учениками. Къ новому правилу учитель приступаетъ не прежде, какъ по хорошемъ усвоенiи прежняго, по крайней мѣрѣ „большей половиной учениковъ“, какъ выражается „Руководство“. Обученiе ариѳметикѣ велось, очевидно, способомъ весьма отвлеченнымъ и механическимъ. О наглядныхъ пособiяхъ нигдѣ не упоминается. Един-

ственное, заслуживающее вниманія и сочувствія, замѣчаніе, что примѣры на правила нужно выбирать преимущественно такіе, которые встрѣчаются въ жизни, въ хозяйствѣ, въ ремеслахъ, употребительны въ мѣрѣ, вѣсѣ, монетѣ.

Отъ учителя „Руководство“ требуетъ многихъ добродѣтелей. Онъ долженъ быть истиннымъ христіаниномъ, любить Бога всѣмъ сердцемъ, а ближняго, наипаче же дѣтей, какъ самого себя, въ дому своемъ долженъ быть миролюбивъ и порядоченъ, имѣть постоянно бодрость духа и тѣла, терпѣніе, прилежаніе, довольствоваться тѣмъ содержаніемъ, которое ему назначено, хотя если „учитель можетъ что еще достать себѣ постороннимъ трудомъ, то сіе ему позволяется, лишь бы не препятствовало оно отправленію его школьной должности“. Отъ учащихся учитель долженъ заслужить уваженіе, почтеніе, любовь и подобострастіе, т. е. когда ученики учителя и любятъ и боятся. Съ учащимися учитель долженъ поступать справедливо, съ равнымъ усердіемъ наставлять богатыхъ и бѣдныхъ, мальчиковъ и дѣвочекъ, и обращаться съ ними примѣнительно къ ихъ свойствамъ, а свойства ихъ различны. Въ разсужденіи способностей къ ученью, бываютъ дѣти, все скоро понимающія, хорошо помнящія и выученное умѣющія примѣнять въ дѣлу; одаренныя хорошею памятью, но слабымъ разсужденіемъ; дѣти съ слабою памятью; дѣти, мало понимающія и помнящія. Въ разсужденіи нрава, ученики бываютъ веселые и бодрые, боязливые и застѣнчивые, лѣнивые и сонливые, упорные, сердитые и склонные къ злобѣ. Въ разсужденіи поведенія ученики бываютъ поведенія хорошаго, посредственнаго и худого. Каждая группа учащихся требуетъ особыхъ педагогическихъ мѣропріятій, а потому каждый учитель обязанъ имѣть и вести списокъ учащихся, съ показаніемъ ихъ свойствъ и прилежанія.

„Руководство“ содержитъ весьма правильные взгляды на школьную дисциплину. Оно указываетъ слѣдующія мѣры воздѣйствія на учащихся: увѣщанія, предостереженія, угрозы, наказанія. О послѣднихъ оно изъясняетъ, что они суть зло, опредѣляемое нарушителямъ правилъ, и должны имѣть въ виду исправленіе учащихся. Такъ какъ въ школахъ учителя бываютъ при дѣтяхъ безотлучно и постоянно занимаютъ ихъ разными упражненіями, то дѣти не могутъ сдѣлать чего либо, заслуживающаго тѣлеснаго наказанія. „Есть ли же бы они таковые проступки и оказали, то оные, конечно, должно будетъ причесть въ вину больше учительскому небреженію и несмотрѣнію, нежели худому поведенію учениковъ. Поэтому наказанія могутъ

состоять въ лишеніи пріятныхъ вещей и соотвѣтственныхъ проступку „устыженіяхъ“; тѣлесныя же наказанія, вообще, какого бы рода они ни были, запрещаются, какъ-то: а) ремни, палки, плети, линейки и розги; б) пощечины, толчки и кулаки; в) драніе за волосы, ставленіе на колѣни и драніе за уши; г) всѣ посрамленія и честь трогающія устыженія, какъ-то: уши ослиныя и званіе скотины, осла и т. п. Вообще „растить тварь разумную, какъ скотъ (т. е. наказаніями), непристойно“.

Мы остановились съ нѣкоторою подробностію на „Руководствѣ“, потому, что оно представляетъ замѣчательное явленіе въ нашей русской педагогической литературѣ. Правда, „Руководство“, собственно, не есть русское сочиненіе, это отчасти переводъ, а отчасти передѣлка съ нѣмецкаго, сдѣланная притомъ не русскимъ педагогомъ, а австрійскимъ сербомъ. Но это сочиненіе было усвоено не только русской педагогической литературой, но и русскими школами, опредѣлило ихъ организацію, руководило учителями во всей ихъ педагогической дѣятельности. Очевидно, „Руководство“ было выдающимся явленіемъ въ русской педагогической дѣйствительности. Въ русской педагогической литературѣ еще не было произведенія, которое въ простомъ, доступномъ всѣмъ, изложеніи и въ небольшомъ объемѣ содержало бы сущность педагогики, преимущественно же дидактики, методики и училищевѣдѣнія, которое взяло бы неопытнаго учителя за руку, повело его въ школу и разсказало ему все, что онъ тамъ долженъ дѣлать. Большинство совѣтовъ „Руководства“ практично и толково. Конечно, современнаго учителя оно удовлетворить не можетъ, но въ свое время оно было глубоко поучительно. Оно, какъ нянька, наставляло дитя — учителя о каждой мелочи: для писанія таблицъ, поясняло „Руководство“, потребны черная доска, мѣлъ и губка.—При вопрошеніи, ученики должны слушать прилежно, о чемъ спрашиваютъ.—При письмѣ учитель беретъ перо въ руки, показываетъ учащимся, какъ его должно брать, на которомъ пальцѣ держать, какъ высоко. Онъ заставляетъ учениковъ брать перо, держать, класть назадъ, а самъ ходитъ вокругъ, поправляетъ, кто сидитъ не такъ, осматриваетъ и т. д. Считая учителей дѣтьми, „Руководство“ — нянька ни на шагъ не отпускаетъ ихъ отъ себя, оно требуетъ, чтобы школьные учителя ни по какимъ другимъ книгамъ не учили, кромѣ какъ по предписаннымъ отъ начальства, и никакого другого учебнаго способа не употребляли, кромѣ установленнаго. Оно требуетъ отъ учителей точнаго соблюденія печатнаго расписанія часовъ и предметовъ занятій, каковое расписаніе и должно

быть прибито на стѣнѣ или на дверяхъ школы. Школьные учителя обязаны тѣ предметы, кои они юношеству преподавать должны, изучить хорошенько въ главной или большой школѣ, и подвергнуть себя испытанію, дабы заслужить объ искусствѣ своемъ письменное свидѣтельство. Догадливости, сообразительности учителя „Руководство" недовѣряетъ, оно старается научить его на каждый возможный случай. Оно считаетъ даже нужнымъ ему разъяснить, что если онъ, учитель, слушая отвѣты учениковъ, самъ о вещи полнаго понятія не имѣетъ, или памяти своей не довѣряетъ, или опасается своей разсѣянности, то долженъ имѣть въ рукѣ учебную книгу и по ней повѣрять отвѣты учащихся. Во всемъ „Руководствѣ" чувствуется, что дѣло, о которомъ идетъ рѣчь, дѣло новое, неизвѣстное, а потому все въ немъ нужно растолковать, на всемъ остановиться и все выяснить.

По учебному плану, который былъ осуществленъ сначала, въ видѣ опыта, лишь въ петербургской губерніи, народныя училища раздѣлялись на три разряда: малыя, среднія и главныя. Малыя училища должны были состоять изъ двухъ классовъ, среднія изъ трехъ, а главныя изъ четырехъ. Всѣ классы были одногодичные, за исключеніемъ четвертаго, въ которомъ полагалось два года ученья. Но на практикѣ среднія училища оказались лишними и заводимы не были, вслѣдствіе чего и „Уставъ народнымъ училищамъ въ Россійской имперіи", утвержденный 5 августа 1785 г., говоритъ только о малыхъ и главныхъ народныхъ училищахъ. Предметы преподавались слѣдующіе: въ малыхъ училищахъ, въ 1-мъ классѣ: чтеніе и письмо, цифры, числа церковныя и римскія, сокращенный катихизисъ и священная исторія, начала грамматики; во 2-мъ классѣ; пространный катихизисъ безъ доказательствъ изъ св. писанія, чтеніе книги о должностяхъ человѣка и гражданина, 1 и 2 части ариѳметики, повтореніе священной исторіи и началъ грамматики, чистописаніе и рисованіе; въ главныхъ народныхъ училищахъ въ первыхъ двухъ классахъ предметы были тѣ же, что и въ малыхъ училищахъ, лишь изъ ариѳметики проходилась только 1-я часть. Кромѣ того, въ главныхъ училищахъ съ 1-го класса начинались иностранные языки: латинскій и одинъ изъ сосѣднихъ иностранныхъ языковъ. Въ 3-мъ классѣ проходились: пространный катехизисъ съ доказательствами изъ св. писанія, чтеніе и изъясненіе евангелій, 2-я часть ариѳметики, русская грамматика съ упражненіями въ правописаніи, начала всеобщей исторіи, всеобщей и русской географіи и чистописаніе; въ 4-мъ классѣ: русская и всеобщая географія, математическая географія съ задачами на глобусѣ,

русская и всеобщая исторія, русская грамматика съ упражненіями въ сочиненіяхъ, основанія геометріи, механики, физики, естественной исторіи, гражданской архитектуры и рисованіе. Время ученія въ маломъ училищѣ было два года, въ главномъ— пять лѣтъ.

Учителей было въ малыхъ училищахъ—двухклассныхъ— два, для 1 и 2 класса, въ одноклассныхъ—одинъ и иногда особый учитель рисованія. Въ главномъ народномъ училищѣ учителей было шесть: два учителя въ нижнихъ классахъ; два—въ высшихъ, одинъ учитель иностранныхъ языковъ и одинъ учитель рисованія. Преподаваніе закона Божія возлагалось на тѣхъ же учителей. Мѣстное управленіе училищами было поручено приказамъ общественнаго призрѣнія, въ которыхъ предсѣдательствовали губернаторы. Приказы обязывались изыскивать денежныя средства на содержаніе училищъ, устраивать для нихъ помѣщеніе, содержать учителей и покупать учебники. Руководство учебною частью главнаго народнаго училища и малыхъ училищъ губерніи ввѣрялось директору народныхъ училищъ, который долженъ быть „любитель наукъ, порядка и добродѣтели“, а для надзора за малыми училищами въ уѣздныхъ городахъ назначался смотритель. Высшая правительственная власть по училищамъ сосредоточивалась въ коммиссіи народныхъ училищъ, которой подчинялись приказы по управленію училищами.

При Екатеринѣ II появились не только общеобразовательныя школы, но пущены были въ обращеніе еще такія совершенно новыя въ Россіи понятія и слова, какъ воспитаніе гражданина и человѣка. Было напечатано сочиненіе „О должностяхъ человѣка и гражданина. Книга къ чтенію опредѣленная въ народныхъ городскихъ училищахъ, изданная по Высочайшему повелѣнію царствующія Императрицы Екатерины вторыя. Въ С.-Петербургѣ, 1783 года“. Въ этой книгѣ сообщались весьма разнообразныя знанія: сначала краткія о душѣ и ея силахъ — памяти, разумѣ, волѣ; потомъ пространныя о добродѣтеляхъ и порокахъ; далѣе шли наставленія о здоровьи и болѣзняхъ, а потомъ излагались правила благопристойности, какъ ходить, стоять, кланяться, какъ одѣваться. (О походкѣ: „благопристойно ходитъ, когда ноги нѣсколько выворачиваетъ, однако, непринужденнымъ и нечрезмѣрнымъ образомъ“. О сидѣніи: „сидѣть надлежитъ смирно, ногами не махать, ни на крестъ ихъ не класть, ни подколѣнка одной ноги на колѣно другой“). Далѣе идутъ главы о союзѣ супружескомъ, родителей и дѣтей, господъ и слугъ, и союзѣ гражданскомъ, о любви къ отечеству различныхъ сословій и, нако-

нецъ, послѣднія главы посвящены наукамъ, художествамъ, ремесламъ и домоводству. Книга по своему содержанію довольно серьезная, она важна своимъ принципомъ — сознаніемъ необходимости сообщить всѣмъ учащимся извѣстную сумму знаній, которыя необходимы каждому гражданину и человѣку, а не дворянину, офицеру, священнику, приказному. Такой принципъ заслуживаетъ вниманія [1]).

Къ сожалѣнію, изложенный планъ народнаго образованія былъ осуществленъ въ весьма ограниченныхъ размѣрахъ. Хотя въ уставѣ о народныхъ училищахъ и было сказано, „что одна изъ первѣйшихъ должностей попечителя (т. е. губернатора) заключается въ стараніи о распространеніи народныхъ училищъ отъ главнаго, въ губернскомъ городѣ находящагося“, не токмо по городамъ уѣзднымъ, но и другимъ селеніямъ, „колико способы ему то дозволять будутъ“; но, на самомъ дѣлѣ, училища заводились почти исключительно по городамъ, а не по селамъ, и то довольно туго. Въ царствованіе императрицы Екатерины было учреждено всего 223 учебныхъ заведенія, что для обширной имперіи съ 26 милліонами жителей по тогдашнему исчисленію (не включая въ это число дворянства, духовенства, войска, придворныхъ и гражданскихъ чиновъ, ученыхъ, кочевыхъ народовъ и разныхъ иностранныхъ жителей и поселенцевъ), было очень мало. Такимъ образомъ, собственно народное просвѣщеніе сельскаго крестьянскаго люда, живущаго по деревнямъ, на основаніи хорошо разработаннаго педагогическаго плана, при Екатеринѣ даже и не началось, а, между тѣмъ, въ тоже время прежнія дьячковскія школы, какъ совершенно неудовлетворительныя, были закрыты.

Причины крайне ограниченнаго примѣненія широко задуманной системы народнаго просвѣщенія заключались въ томъ, что средствъ изъ государственной казны на открытіе и содержаніе училищъ ассигновано не было, а приказамъ предоставлялось самимъ отыскивать нужныя средства. Очевидно, этимъ все дѣло подрывалось въ корнѣ. Съ другой стороны, широкая реформа по народному просвѣщенію была невозможна безъ подготовки многочисленнаго педагогическаго персонала. Между тѣмъ, на всю Россію была открыта только одна учительская семинарія въ С.-Петербургѣ, которая, конечно, не могла удовлетворить потребности; да и та, по прошествіи небольшого времени, была признана не нужной и закрыта. Обязанность подготовлять учи-

---

[1]) Болѣе подробное изложеніе содержанія книги „О должностяхъ человѣка и гражданина“ см. въ главѣ XII.

телей была возложена на главныя училища. Наконецъ, все дѣло завѣдыванія народными училищами было поручено приказамъ общественнаго призрѣнія и губернаторамъ, имѣвшимъ на рукахъ много другихъ дѣлъ и совершенно некомпетентнымъ въ педагогикѣ. Но, главное, къ задуманному дѣлу просвѣщенія народа не было привлечено общество, не были заинтересованы въ немъ мѣстные дѣятели. Обществу предоставлено было жертвовать на школы, но этого было мало. Когда являлись люди широкой просвѣтительной инициативы и развивали разнообразную и кипучую дѣятельность, въ родѣ Н. И. Новикова, ихъ не только не поощряли, а засаживали въ тюрьму, какъ политически неблагонамѣренныхъ. Была безъ всякой нужды разорвана прежняя связь между школой и духовенствомъ. Худо-ли, хорошо-ли, но духовенство въ теченіе цѣлыхъ столѣтій несло на своихъ плечахъ народное образованіе; оно создало и первыя, надлежащимъ образомъ организованныя, среднія школы: братскія, кіево-могилянскую и московскую славяно-греко-латинскую академіи. Правда, само духовенство было образовано въ недостаточной мѣрѣ: и въ допетровское время и въ періодъ государственной педагогики ему часто недоставало элементарнаго образованія, а иногда и просто знанія грамоты. Еще въ 1786 году въ казанской епархіи оказались 381 человѣкъ священно и церковно-служителей „въ чтеніи неисправныхъ, а другихъ и совсѣмъ читать по книгѣ, пѣть и писать неумѣющихъ“. Въ семинаріяхъ до высшихъ классовъ доходила весьма малая часть учениковъ (едва-ли 20-я часть), потому ученые священники были рѣдки даже въ СПб. и Москвѣ и архіереи затруднялись замѣщать священниками должности законоучителей въ учебныхъ заведеніяхъ столицъ [1]). Но все же духовенство представляло сравнительно образованный классъ, жило съ народомъ вмѣстѣ и, при попеченіи о его собственномъ образованіи и лучшемъ матеріальномъ положеніи, могло сдѣлаться могучей культурной силой и во всякомъ случаѣ несравненно большей, чѣмъ приказы общественнаго призрѣнія и губернаторы. Церковно-приходская школа была бы вполнѣ умѣстна и цѣлесообразна на сто лѣтъ раньше своего оффиціальнаго возникновенія и утвержденія въ 1884 году. И были люди, которые отлично понимали зависимость жизненности насаждаемыхъ школъ и ихъ процвѣтанія отъ участія духовенства въ дѣлѣ просвѣщенія народа. Таковъ былъ академикъ Эпинусъ. Въ поданной имъ

[1]) См. Знаменскій, Духовныя школы въ Россіи до реформы 1808 г. Казань. 1881 г., стр. 313—314 и др.

запискѣ объ устройствѣ школъ въ Россіи по австрійской системѣ онъ особенно настаивалъ на привлеченіи къ дѣлу духовенства, онъ доказывалъ ту мысль, что просвѣщеніе народа и просвѣщеніе духовенства должно итти параллельно, чтобы одновременно дѣлались шаги и по народному образованію и по духовному, что нѣтъ ничего опаснѣе, ничто не сопровождается болѣе ужасными послѣдствіями, какъ большая неодинаковость (grosse Ungleichheit) въ просвѣщеніи духовенства и остальной части націи. Объ этомъ Эпинусъ умолялъ императрицу, но тщетно [1]). Точно также Эпинусъ настаивалъ на томъ, чтобы подумали о средствахъ сообщить заводимымъ школамъ прочность, устойчивость, долговѣчность, чтобы сдѣлать ихъ существованіе независимыми отъ того, что называется „доброй волей и патріотизмомъ“ [2]). Но и опять вторично не вняли Эпинусу и не обезпечили существованія школъ.

Государство, со времени Петра, весьма часто обращалось къ духовнымъ школамъ за помощью въ своихъ образовательныхъ нуждахъ: цифирныя школы были наполнены дѣтьми духовенства, и какъ скоро этотъ классъ учащихся былъ изъятъ и направленъ въ духовныя училища, цифирныя школы разомъ захирѣли. Въ академическую гимназію, для ея поддержки, нерѣдко направляли семинаристовъ. Въ академическій и московскій университеты много разъ набирали студентовъ изъ учениковъ семинаріи и московской славяно-греко-латинской академіи. Въ медицинскія школы, для образованія лекарей и аптекарей, учащіеся набирались изъ семинаристовъ и учениковъ московской славяно-греко-латинской академіи Въ іюлѣ 1721 года по докладу изъ московской академіи „о защитѣ пребывающихъ въ ученіи, чтобы никто не имѣлъ власти отнимать ихъ, по различнымъ приказамъ таскать и къ инымъ дѣламъ и ученіямъ опредѣлять“, св. синодъ постановилъ, чтобы безъ синодальнаго указа учениковъ никуда не отдавать и ни къ какимъ дѣламъ не опредѣлять. Въ слѣдующемъ году префектъ московскихъ славяно-латинскихъ школъ Гедеонъ Гремблецкій жаловался синоду на доктора Бидло, что онъ, Быдловъ, переманиваетъ къ себѣ духовныхъ воспитанниковъ и „записуетъ въ анатомическое ученіе“.

---

[1]) Ich kan nicht anders als I. K. M. flehentlich bitten, keinen Schritt zur Aufklärung des Volks zu tun, der nicht von einem Schritt zur Erklärung der Geistlichkeit begleitet wäre.

[2]) Записка Эпинуса напечатана гр. Д. А. Толстымъ въ приложеніяхъ къ сочиненію „Городскія училища въ царствованіе Императрицы Екатерины II“.

По справкѣ въ св. синодѣ оказалось, что съ 1719 по 1722 годъ Бидло успѣлъ перетянуть къ себѣ изъ славяно-латинскихъ школъ 108 духовныхъ воспитанниковъ. А Бидло говорилъ, что безъ этихъ воспитанниковъ, знающихъ латинскій языкъ, онъ не можетъ наполнить комплекта хирургическихъ школъ, а потому просилъ уволить его отъ запрещенія 1721 года [1]).

Когда, при проведеніи педагогической реформы при Екатеринѣ II, нужно было подготовлять учителей для предположенныхъ къ открытію училищъ, то кандидатовъ въ педагоги набирали въ духовныхъ семинаріяхъ и московской академіи, которые, по подготовкѣ, и были посланы просвѣщать Россію. Эти наборы производились не одинъ разъ. По счету комиссіи, учительская семинарія, за все время своего существованія, приготовила 420 учителей, которые и заняли мѣста не только въ народныхъ училищахъ, но и въ другихъ учебныхъ заведеніяхъ. Большинство этихъ учителей было изъ семинаристовъ. Семинаристовъ такъ много брали въ свѣтскія школы и даже для изученія различныхъ ремеслъ (съ 1712 по 1720 годъ взято въ адмиралтейство къ разнымъ мастерствамъ 836 духовныхъ воспитанниковъ), что синодъ не одинъ разъ протестовалъ противъ этого, указывая, что ученики духовныхъ школъ нужны самому синоду для духовныхъ дѣлъ. Правда, семинаристы оказывались нерѣдко плохо подготовленными, особенно по математикѣ; но лучше подготовленныхъ не было и взять ихъ было не откуда. Притомъ не нужно забывать, что въ допетровскихъ школахъ ариѳметика почти не преподавалась, да и въ петровскія времена найти русскаго преподавателя математики, и вообще хорошаго преподавателя, было нелегко. Въ морской академіи математическія науки преподавалъ англичанинъ, а въ академической гимназіи геометрію одно время преподавалъ танцмейстеръ. Въ 1737 году въ московской инженерной школѣ учителемъ былъ Прохоръ Алабушевъ, человѣкъ пьяный и вздорный, „по третьему смертоубійству сидѣлъ подъ арестомъ и взятъ обучать школу". Извѣстенъ разсказъ Державина о томъ, какъ въ Оренбургѣ онъ учился въ школѣ, которую держалъ ссыльно-каторжный нѣмецъ Розе, человѣкъ развратный, жестокій и невѣжественный.

Весьма широко пользуясь учениками духовныхъ школъ для своихъ училищъ, государственная власть со времени Петра и не думала давать духовенству сколько-нибудь значительной роли въ народномъ просвѣщеніи. Она все хотѣла сдѣлать сама при

[1]) Знаменскій, Духовныя школы, стр. 80—81.

помощи своихъ губернаторовъ и другихъ органовъ, несмотря на то, что не могла не знать объ ихъ полной неподготовленности и некомпетентности въ подобныхъ дѣлахъ. Это были ея собственные ставленники, безпрекословно, насколько понимали и умѣли, исполнявшие ея волю. Государственная педагогика въ томъ и состоитъ, что она къ подножію государства повергаетъ все, церковь и духовенство суть для нея лишь служебныя орудія, подчиненныя государству учрежденія, а не направляющія силы. Когда они служатъ государственнымъ цѣлямъ, они могутъ быть поддерживаемы и поощряемы государствомъ, а когда они стремятся проводить другія, свои, задачи и цѣли, не государственныя, они должны быть обуздываемы и покоряемы государству. Вспомнимъ, что Петръ I потребовалъ отъ духовенства по духовному регламенту, чтобы священники доносили начальству о политическихъ преступленіяхъ, открытыхъ имъ на исповѣди, т. е. потребовалъ превращенія таинства, духовнаго единенія пастыря и пасомаго, въ орудіе государственнаго сыска. И духовенство должно было подчиниться... А замѣна патріаршества синодомъ въ духовномъ регламентѣ откровенно мотивировалась тѣмъ, какъ бы народъ не проникся убѣжденіемъ, что духовный правитель (патріархъ) „есть то вторый государь, самодержцу равносильный, или больши его, и что духовный чинъ есть другое и лучшее государство". Въ екатерининскихъ школахъ даже законъ Божій преподавался не священниками, а свѣтскими учителями, и учебники по закону Божію были написаны не духовными лицами, а Янковичемъ, и только просмотрѣны и одобрены митрополитомъ новгородскимъ.

Къ сказанному нужно прибавить, что новая образовательная система, относясь вполнѣ отрицательно къ старой, часто пренебрегала и вообще религіознымъ обученіемъ, что выражалось плохимъ знакомствомъ школьниковъ съ закономъ Божіимъ. Около 1743 года синодъ замѣтилъ, что „дворяне и прочихъ чиновъ люди дѣтей своихъ обучаютъ россійскихъ книгъ только читать часовника и псалтыри, а потомъ употребляютъ въ разныя свѣтскія науки, каждый по своему намѣренію; а чтобы прямо знать преблагаго Бога и нашу къ нему должность и догматы православныя христіанскія вѣры, въ чемъ истинный духъ спасенія нашего состоитъ, того едва ли кто обучать тщится". Это заставило синодъ обратиться къ сенату съ требованіемъ публиковать печатными указами во всероссійское государство объ исполненіи этой должности дворянами и людьми прочихъ чиновъ. Синодъ предложилъ начать обученіе закону Божію съ эле-

ментовъ, причемъ опредѣлялъ объемъ требуемыхъ знаній букваремъ и катехизисомъ (Ѳеофана Прокоповича). Впрочемъ синодъ выразилъ желаніе, чтобы „и другія книги церковныя читать тщились“. Для выполненія этой обязанности синодъ проектировалъ слѣдующія мѣры: а) наблюденіе и понужденіе со стороны свѣтскаго начальства всякаго въ своей командѣ, и со стороны священниковъ каждаго въ своемъ приходѣ; б) публикацію испрашиваемаго указа каждый годъ или, по крайней мѣрѣ, въ два года разъ; в) при опредѣленіи на службу (или въ спеціальную школу) экзаменъ прежде всего изъ букваря и катехизиса. Сенатъ, соглашаясь съ разсужденіями синода, съ своей стороны предложилъ штрафовать родителей, „или кои въ ихъ должности“, которые не будутъ исполнять опредѣленіе синода по небрежности и нерачительности, деньгами: шляхтичей по 10 р., прочихъ по 2 р. каждый разъ. Наблюденіе и наложеніе штрафа предоставлено было губернаторамъ и воеводамъ.

Наконецъ, не слѣдуетъ забывать общую коренную причину трудности проведенія всякаго просвѣтительнаго предпріятія въ то время—отсутствіе въ обществѣ сознанія въ необходимости образованія и школъ. Еще слишкомъ много было такихъ лицъ, которыя непоколебимо были убѣждены, что очень легко и удобно можно прожить безъ образованія, что школа только отвлекаетъ мальчика отъ прямого практическаго дѣла—отъ прилавка, отъ завода, отъ сохи, отъ рукомесла. Какъ скоро дѣло дошло до изысканія источниковъ на покрытіе расходовъ по содержанію училищъ, такъ изъ разныхъ угловъ и мѣстъ, изъ Лебедяни, Шацка, Спасска, Темникова направились въ губернію жалобы отъ мѣщанъ и купцовъ, что они дѣтей своихъ въ училища не отдаютъ и отдавать не будутъ, а потому и расходоваться на содержаніе ихъ желанія не имѣютъ. Козловскій купецъ, смотритель мѣстнаго училища, находилъ, что вообще всѣ училища вредны и что „оныя полезно повсемѣстно закрыть“. И многія позакрылись, а державшіяся—держались насиліемъ. Державинъ въ Тамбовѣ забиралъ дѣтей въ школу насильно, чрезъ полицію. Вятскій намѣстникъ тоже записывалъ учениковъ въ народное училище „силою своей власти“. Нерасположеніе къ общеобразовательнымъ и всесословнымъ школамъ различныхъ слоевъ общества длилось продолжительное время. Въ двадцатыхъ годахъ XIX вѣка мы встрѣчаемъ жалобы на то, что старшіе классы училищъ, т. е. гимназіи, при переполненности низшихъ, пустуютъ. Дворянство предпочитало гимназіямъ свои дворянскія заведенія и домашнее образованіе, а дѣти другихъ сословій не доходили

до гимназическихъ классовъ, начиная, по требованіямъ отцовъ, изученіе жизненной науки. Для поддержки вновь заводимыхъ школъ былъ употребленъ весьма любопытный пріемъ—закрытіе старыхъ училищъ и переводъ ихъ учениковъ въ новыя. Въ Петербургѣ съ этою цѣлью были закрыты всѣ частные русскіе пансіоны. Учениковъ пріобрѣли такимъ путемъ не особенно много—набранные насильно, по обычаю, разбѣгались, но за то былъ утвержденъ оригинальный политико-педагогическій принципъ: для насажденія новыхъ школъ нужно не преобразованіе, а разрушеніе старыхъ.

Боязнь старой свободной системы образованія, какъ бы недостаточна она ни была, и щепетильная заботливость о внѣдреніи новой, хотя бы путемъ насилія, были присущи даже лучшимъ умамъ того времени. Такъ Эпинусъ въ своей запискѣ постоянно твердилъ, чтобы брали австрійскую систему народнаго образованія всю цѣликомъ, безъ всякихъ измѣненій, за исключеніемъ тѣхъ, которыя вызываются мѣстными условіями; чтобы не терпѣли въ школахъ никакихъ иныхъ учителей, кромѣ подготовленныхъ въ правительственныхъ семинаріяхъ; чтобы учителямъ не дозволяли никакихъ отступленій отъ методовъ и учебниковъ, имъ указанныхъ. не позволяли пользоваться никакими другими пособіями, кромѣ рекомендованныхъ. Каждое отклоненіе отъ установленнаго плана нужно считать его ухудшеніемъ. Особенно нужно охранять, по его мнѣнію, учительскія семинаріи: онѣ въ педагогическомъ дѣлѣ тоже, что образцы вѣса и мѣры въ торговлѣ—ими провѣряется правильность всѣхъ школъ. Такъ еще разсуждали о лучшемъ устройствѣ школъ.

По указаннымъ причинамъ примѣненіе педагогической реформы Екатерины II было весьма ограниченнымъ. Внутреннія ея достоинства и сила также скоро пошли на убыль: учителя собственно были не изъ добровольцевъ, не изъ лицъ, по внутреннему призванію шедшихъ на это дѣло, а преимущественно изъ духовныхъ семинаристовъ, присланныхъ епархіальнымъ начальствомъ. О призваніи здѣсь не было и рѣчи. Да едва ли можно предполагать, чтобы епархіальныя начальства отправляли въ свѣтскія школы лучшихъ воспитанниковъ, а себѣ оставляли худшихъ. Учитель закрѣпощался въ своей должности. Сдѣлавшійся однажды учителемъ долженъ былъ прослужить въ этой должности, если онъ преподавалъ въ низшихъ классахъ, не менѣе 36 лѣтъ, а въ высшихъ не менѣе 23 лѣтъ, т. е. пока онъ не получалъ чина коллежскаго ассесора, открывавшаго доступъ въ потомственное дворянство. Переходить на другую службу учите-

лямъ, получившимъ образованіе на казенный счетъ, воспрещалось. А учителя бѣгли на другую службу, такъ какъ для образованнаго человѣка всякая другая служба была выгоднѣе. На педагогическомъ поприщѣ образованные люди „меньше всего видовъ къ возвышенію своему имѣть могли“ [1]).

Матеріальное положеніе учителя было далеко не обезпеченное, а общественное—не важное: учительское званіе не пользовалось уваженіемъ въ обществѣ, оно считалось принадлежностью людей низшихъ классовъ. Дворянство признавало педагогическую профессію несовмѣстной съ дворянскимъ достоинствомъ. Профессоръ исторіи и правовѣдѣнія въ московскомъ университетѣ Дильтей предлагалъ даже (въ 1766 г.) императрицѣ учредить особыя „рабскія“ школы для образованія учителей изъ крѣпостныхъ людей. У Соловьева въ его Исторіи Россіи (т. XXVI), между другими, приведена такая публикація морского корпуса отъ 1763 года: „желающимъ опредѣлиться въ морской шляхетный кадетскій корпусъ въ учители для преподаванія въ ономъ географіи, генеалогіи, французскаго языка и другихъ наукъ; также поставить на шитье гардемаринамъ епанечь синяго сукна, каразеи, подкладочнаго холста и синихъ гарусныхъ пуговицъ, явиться немедленно въ канцелярію означеннаго корпуса“. Такимъ образомъ ретивый, искренно преданный своему дѣлу, учитель охлаждался и впадалъ въ рутину. Метода Янковича не исполнялась, ей и ея руководствамъ переставали слѣдовать, стараясь всѣми способами уменьшить учительскій трудъ. Началось задаваніе уроковъ и безучастное ихъ выспрашиваніе безъ объясненій, обученіе превратилось въ механическое выучиваніе наизусть учебника. Въ училищахъ утвердился даже особенный тонъ отвѣтовъ на распѣвъ, доказывавшій въ отвѣчающемъ непониманіе того, о чемъ онъ говоритъ. Учителя и ученики такъ привыкали къ этому распѣву, что тѣ и другіе мѣшались, какъ скоро тонъ вопроса или отвѣта перемѣнялся. При визитаціяхъ на вопросъ о томъ, что ученикъ разумѣетъ подъ словомъ церковь, и о деревянной ли говорится церкви или о каменной, получался отвѣтъ,

[1]) По временамъ возникала даже длинная переписка между высокопоставленными лицами разныхъ вѣдомствъ о возвращеніи въ училище такого учителя, который „разными образами отъ должности своей отбыть старается“, причемъ предписывалось — напр., учителя полоцкаго главнаго училища—„Пальцева сыскать и за карауломъ къ мѣсту своему выслать, гдѣ онъ надобенъ“. Подобная же волокита была объ одномъ учителѣ Антонѣ Зміевѣ. (Сборникъ матеріаловъ для исторіи просвѣщенія въ Россіи. Т. 1, 1783—1803 гг. Спб. 1893 г. стр. 103—108, 114—133).

что здѣсь разумѣется каменная церковь. Или когда отвѣчали, что рай былъ въ Азіи, на вопросъ: что есть Азія?—въ однихъ мѣстахъ отвѣчали, что Азія есть растеніе, а въ другихъ, что Азія есть страна. На вопросъ же какая страна, правая или лѣвая, отвѣчали: лѣвая.

Другое весьма важное предпріятіе Екатерины II было учрежденіе средняго женскаго учебнаго заведенія и вмѣстѣ начало серьезнаго и систематическаго женскаго образованія. По примѣру основаннаго ею института, возникли другіе институты, а изъ институтовъ, съ нѣкоторыми измѣненіями, развились женскія гимназіи.

До Екатерины II о сколько-нибудь серьезной постановкѣ женскаго образованія никто не заботился, число грамотныхъ женщинъ было ничтожно. Въ достаточныхъ семьяхъ образованіе дѣвочекъ было семейное, а съ постепеннымъ сближеніемъ съ западомъ и приливомъ на Русь иностранцевъ возникли частные, женскіе иностранные пансіоны. Какъ семейное, такъ и пансіонское образованіе было мало удовлетворительно. Конечно, отдѣльной семьѣ, живущей въ провинціи, нанять хорошихъ учителей было не только что трудно, но и прямо невозможно; въ частныхъ иностранныхъ пансіонахъ учили очень плохо, такъ какъ иностранцы, содержавшіе пансіоны и обучавшіе въ нихъ, въ громадномъ большинствѣ, были не только что не педагоги, но и невѣжды и даже безнравственные люди. По словамъ секретаря французскаго посольства Ла-Мессельера (его записки о пребываніи въ Россіи относятся къ 1757—1759 гг.), большинство цѣлыми массами являвшихся въ посольстза французовъ и француженокъ, взявшихся въ Россіи за воспитаніе юношества, были бѣжавшіе изъ Франціи и скрывавшіеся отъ полиціи дезертиры, банкроты, развратники обоего пола. Ив. Ив. Шуваловъ, основатель московскаго университета, разсказывалъ, что онъ выписалъ для кадетскаго корпуса восемь французовъ—лакеевъ и всѣ они разошлись учителями по домамъ. При такихъ условіяхъ учрежденіе Екатериной двухъ большихъ правительственныхъ учебныхъ женскихъ заведеній: одного для дворянокъ и другого для мѣщанокъ было дѣломъ крупнаго историческаго значенія.

При учреждевіи женскихъ учебныхъ заведеній, равно какъ и при преобразованіи мужскихъ, Екатерина преслѣдовала грандіозную государственную задачу — обновить Россію созданіемъ новаго поколѣнія людей, которые, не имѣя недостатковъ прежнихъ поколѣній, усовершенствовали бы жизнь и наслаждались бы счастьемъ. Поэтому женскія екатерининскія школы были

чужды профессіональности и на первомъ планѣ ставили развитіе пріятныхъ общественныхъ свойствъ—граціи, веселости, умѣнья говорить и обращаться въ обществѣ, онѣ стремились дать хорошее образованіе чувствованій и сообщить нѣкоторыя знанія. Частнѣйшая организація женскихъ учебныхъ заведеній была взята Екатериной изъ Франціи, изъ школы Сенъ-Сира, изъ перваго времени этой школы, именно были заимствованы оттуда: раннее изъятіе дѣтей изъ семействъ и передача ихъ въ институтъ, обязательное и долговременное пребываніе дѣтей въ институтѣ безъ права возвращенія въ семьи хотя бы на самое короткое время, всецѣло свѣтскій и даже нѣсколько увеселительный характеръ образованія и воспитанія (танцы, декламаціи, театральныя представленія, стихи, вечера), раздѣленіе ва возрасты и нѣкоторыя другія частности. Само собой разумѣется, что въ институтѣ въ качествѣ учительницъ и надзирательницъ было множество иностранокъ, даже экономъ, бухгалтеръ и швейцаръ были иностранцы. Главнымъ предметомъ изученія были иностранные языки, старались даже французскій языкъ сдѣлать языкомъ преподаванія разныхъ предметовъ, напр. физики, отъ учителя русскаго языка требовали знанія иностранныхъ языковъ и переводовъ на нихъ. Кромѣ знанія иностранныхъ языковъ отъ учителей институтовъ требовалась привлекательная внѣшность. Объ одномъ учителѣ въ 1824 году было замѣчено, что это очень умный учитель, образованный, особенно по математическимъ предметамъ, что у него много живости въ преподаваніи, вообще что онъ былъ бы превосходнымъ учителемъ, но „очень малъ ростомъ и толстъ“. О немъ было прибавлено, что „было бы желательно воспользоваться имъ тамъ, гдѣ его фигура не входитъ въ разсчетъ“. Въ 1813 году учитель Соколовъ не былъ утвержденъ въ должности инспектора института (Смольнаго), потому что у него „нѣтъ достоинства во внѣшности“.

Постановка институтовъ, данная имъ Екатериной, была измѣнена императрицей Маріей Ѳеодоровной. Глубокія государственныя цѣли основанія институтовъ были устранены увеличеніемъ возраста при пріемѣ: вмѣсто 5—6 лѣтъ (при Екатеринѣ принимали даже и въ меньшемъ возрастѣ) стали принимать въ институты 8—9 лѣтъ, такъ что разобщеніе дѣтей съ семьями происходило позже на нѣсколько лѣтъ и вліяніе семьи на формированіе дѣтской личности возросло; екатерининскія широкія воспитательныя задачи гуманно-общественнаго характера были замѣнены болѣе узкими—подготовкой изъ воспитанницъ „добрыхъ супругъ, хорошихъ матерей и хорошихъ хозяекъ“. „Въ

качествѣ хозяйки,—писала Императрица Марія Ѳеодоровна,—женщина достойный и полезный членъ государства“. Поэтому вмѣсто книги „О должностяхъ человѣка и гражданина“, которая читалась въ Екатерининскихъ школахъ, при Маріи Ѳеодоровнѣ стали читать и объяснять книгу „Отеческіе совѣты моей дочери“ (переводъ съ нѣмецкаго), книгу совсѣмъ другого міровоззрѣнія. Въ этой книгѣ прямо заявляется, что „Богъ и человѣческое общество хотѣли, чтобы женщина зависѣла отъ мужчины, чтобы она ограничила кругъ своей дѣятельности домомъ... чтобы она признавала свою слабость, а преимущество мужа во всякомъ случаѣ и снискала бы его любовь и пріязнь скромностью и покорностью“. Авторъ „Отеческихъ совѣтовъ“ приходитъ къ тому окончательному убѣжденію, что для благополучія мужа женщина должа быть „совершенная швея, ткачиха, чулочница и кухарка, должна раздѣлять свое существованіе между дѣтской, кухней, погребомъ, амбаромъ, дворомъ и садомъ; должна цѣлый день летать съ одного мѣста на другое“. Вообще для женщинъ, а для супруги и хозяйки въ особенности, совсѣмъ не нужны науки и ученыя свѣдѣнія, если она не хочетъ навлечь на себя „справедливое нареканіе и презрѣніе“. Очевидно, маріинскій институтскій духъ и екатерининскій были совершенно различные духи: при императрицѣ Маріи Ѳеодоровнѣ была открыта чисто женская профессія, она-то и была выдвинута на первый планъ въ институтскомъ курсѣ. Такимъ образомъ институты сдѣлались профессіональными женскими учебными заведеніями, тогда какъ при Екатеринѣ они преслѣдовали общественныя задачи и цѣли. Въ то же время они сдѣлались и строго сословными. Въ инструкціи Салтыкову еще сама Екатерина писала, что „всякое воспитаніе учреждено быть должно смотря на того, кому оное дается“. Императрица же Марія Ѳеодоровна прямо заявляла: „признаюсь, что вижу большія неудобства въ смѣшеніи благородныхъ дѣвицъ съ мѣщанскими, ибо несомнѣнно, что обязанности и назначеніе послѣднихъ во многихъ отношеніяхъ различествуютъ отъ обязанностей и назначенія благородныхъ дѣвицъ... Пріобрѣтеніе талантовъ и пріятныхъ для общества искусствъ, которое существенно въ воспитаніи благородной дѣвицы, становится не только вреднымъ, но пагубнымъ для мѣщанки, ибо это ставитъ ее внѣ своего круга и заставляетъ искать опаснаго для ея добродѣтели общества... Стало быть, непремѣнно надо ихъ (т. е. благородныхъ и мѣщанокъ) раздѣлить“,

---

ГЛАВА X.

Общеобразовательныя школы послѣ Екатерины II.

Съ внѣшней стороны исторія общеобразовательныхъ школъ послѣ Екатерины II представляется благопріятной для народнаго просвѣщенія: число школъ всякаго наименованія, число учащихся и учащихъ возрастаетъ; главныя народныя училища преобразуются въ гимназіи; прежній ихъ энциклопедизмъ мало по малу входитъ въ надлежащіе педагогическіе берега; открывается нѣсколько университетовъ и духовныхъ академій; наряду съ другими министерствами учреждается и министерство народнаго просвѣщенія; появляется даже, и нѣкоторое время существуетъ— къ сожалѣнію, недолго—весьма стройная система народнаго образованія (въ началѣ царствованія Александра I), заключающая четыре послѣдовательныя ступени образованія: училища приходское и уѣздное, губернскую гимназію и университетъ. Приходское училище—это элементарная народная школа, которую долженъ былъ имѣть каждый приходъ; уѣздное училище было достояніемъ уѣздныхъ городовъ и представляло собою нѣчто въ родѣ нашихъ городскихъ училищъ, прогимназій, низшихъ классовъ гимназій и реальныхъ училищъ; за ними слѣдовала губернская гимназія въ составѣ четырехъ годичныхъ классовъ, соотвѣтствовавшая старшимъ классамъ нынѣшнихъ гимназій; за гимназіей слѣдовалъ университетъ. Всѣ эти школы были безсословными. Напримѣръ, московскій университетъ, открывъ губернскую гимназію (въ 1804 г.), объявилъ въ мѣстныхъ вѣдомостяхъ, „что въ ней могутъ получать свѣдѣнія въ языкахъ и наукахъ отроки всѣхъ состояній“. Даже, по Высочайше утвержденному положенію о евреяхъ (9 декабря 1804 года): „всѣ дѣти евреевъ могутъ быть принимаемы и обучаемы, безъ всякаго различія отъ другихъ дѣтей, во всѣхъ россійскихъ народныхъ училищахъ, гимназіяхъ и университетахъ“.—Нигдѣ еврейское дитя, во время воспитанія въ училищѣ, не должно быть ни подъ какимъ видомъ отвлекаемо отъ своей религіи, ни принуждаемо учиться тому, что ей противно или можетъ быть несогласно съ нею. Если бы евреи не захотѣли отдавать своихъ дѣтей въ общія народныя училища, тогда учреждать для нихъ особенныя школы за счетъ особой съ нихъ подати [1]). Учащійся въ низшей школѣ свободно переходилъ въ высшую, изъ приходскаго училища въ уѣздное, изъ уѣзднаго въ гимназію, изъ гимназіи въ универси-

[1]) Сборникъ постановл., т. I-й, 67, §§ 67, 1, 2 и 6 положенія.

тетъ. Всѣ эти школы, давая каждая нѣкоторое законченное образованіе, въ тоже время составляли четыре ступени одного цѣлаго—народнаго образованія.

Но это внѣшняя сторона исторіи нашихъ школъ; внутри же исторія нашихъ школъ есть исторія давленія политики на школу въ видахъ сословности, крайнго консерватизма и задержки собственно народнаго образованія. Уставъ гимназій и университетовъ 1804 года, этотъ просвѣтъ въ русской школьной жизни второго періода, начали измѣнять скоро, при Александрѣ же. Въ 1813 году было разъяснено, что дѣти несвободныхъ состояній могутъ поступать въ гимназію каждый разъ лишь съ особаго разрѣшенія министра; въ 1817 году было объявлено, что учреждается министерство духовныхъ дѣлъ и народнаго просвѣщенія, „дабы христіанское благочестіе было всегда основаніемъ истиннаго просвѣщенія“. Въ школахъ начали сильно проводить христіанское благочестіе: народными книгами сдѣлались по преимуществу книги свящ. писанія или духовнаго содержанія; изъ прописей были изгнаны всѣ нравственно-философскія сентенціи и статьи и замѣнены выдержками изъ книги „Подражаніе Христу“ и изъ евангелистовъ вслѣдствіе желанія „и въ прописяхъ знакомить учащихся съ единою на потребу истинною нравственностію христіанскою“. Въ послѣдующіе годы царствованія Александра поворотъ отъ обще-гуманныхъ цѣлей образованія къ узко-сословнымъ дѣлается еще круче и рѣшительнѣе. Въ 1820 году былъ изданъ уставъ дерптскаго университета, въ которомъ (§ 2) прямо заявлялось, что „кругъ дѣйствія и цѣль училищъ всякаго рода сами собой опредѣляются различными классами, на которые человѣческое общество раздѣляется. Классы сіи, въ отношеніи къ публичному ученію, могутъ быть слѣдующіе: первый тотъ, принадлежащіе къ коему снискиваютъ себѣ ежедневное пропитаніе тяжелою тѣлесною работою; второй тотъ, состоящіе въ которомъ назначаются къ ремесламъ или промышленности; третій классъ тотъ, котораго члены посвящаютъ себя наукамъ для службы государственной или общественной“, хотя при этомъ и прибавлено, что различные роды училищъ не должны принадлежать исключительно одному какому-либо классу гражданъ [1]). Соотвѣтственно этому и дерптской гимназіи указывалась такая задача—приготовленіе служилаго сословія. Спустя нѣсколько лѣтъ такія цѣли были поставлены и всѣмъ гимназіямъ. Въ уставѣ 1828 года сказано: „общая цѣль учебныхъ заведеній, состоящихъ въ вѣ-

[1]) Сборникъ постановленій, т. I, 482.

домствѣ университетовъ, заключается въ томъ, чтобы при нравственномъ образованіи доставлять юношеству средства къ пріобрѣтенію нужнѣйшихъ по состоянію каждаго познаній“ (§1). Согласно съ такимъ общимъ назначеніемъ учебныхъ заведеній, и гимназіямъ была поставлена задача: подготовлять къ университету и давать приличное по званію учащихся воспитаніе (§ 134), т. е. приличное воспитаніе для дѣтей дворянъ (§ 137).

Стремленіе сдѣлать образованіе строго-сословнымъ, пригвоздить каждое сословіе къ опредѣленной для него школѣ и ни въ какія другія не пускать—было основнымъ стремленіемъ школьной николаевской политики. Она была возстановленіемъ петровской школьной политики—узкаго сословнаго профессіонализма. Общее образованіе и развитіе казалось не только безполезнымъ, но даже вреднымъ, умственнымъ развратомъ, вѣдь государству люди не нужны, а пожалуй они могутъ быть и вредны, ему нужны профессіоналы разныхъ сортовъ и видовъ. Правительство отказывалось смотрѣть на гражданъ, какъ на людей. Граждане или, точнѣе, подданные суть дворяне, мѣщане, духовные, крестьяне, торговцы, но не люди. Къ чему годны просто люди? Сословная школьная политика, никогда во второй періодъ не исчезавшая, а только по временамъ замиравшая, съ особенною энергіею возродилась съ семидесятилѣтнимъ министромъ народнаго просвѣщенія Шишковымъ (1824 г.). Онъ прямо заявлялъ, что „кажется, какъ будто всѣ училища превратились въ школы развратовъ, и кто оттуда не выйдетъ, тотчасъ покажетъ, что онъ совращенъ съ истиннаго пути и голова у него набита пустотою, а сердце самолюбіемъ, первымъ врагомъ благоразумію“. Главная причина неудовлетворительности учебныхъ заведеній, по мнѣнію Шишкова, заключалась въ несовершенствѣ уставовъ, въ которыхъ упущена изъ вида главнѣйшая цѣль народнаго просвѣщенія:— „образованіе, приспособленное къ потребностямъ разныхъ состояній“.

И не одинъ Шишковъ такъ думалъ. Другіе, напримѣръ гр. Ламбертъ, также полагали, что дѣти разныхъ сословій не могутъ быть воспитываемы вмѣстѣ: и нравственныя качества ихъ различны и знанія имъ требуются не одинаковыя и въ не одинаковомъ размѣрѣ. Образованіе дворянства должно быть совершенно различно и отдѣльно отъ образованія другихъ сословій. Большинство членовъ комитета, обсуждавшаго проектъ устава гимназій 1828 года, держалось такого взгляда, что при устройствѣ учебныхъ заведеній слѣдуетъ принять за правило, чтобы

они доставляли каждому состоянію приличное званію онаго образованіе, чтобы „дѣти каждаго состоянія получали такое образованіе, которое содѣлывало бы ихъ способными быть полезными и довольными въ томъ состояніи, къ коему они при рожденіи своемъ назначены всевышнимъ промысломъ". Поэтому комитетъ опредѣлилъ признать основнымъ правиломъ, что преимущественное, но не исключительное, назначеніе учебныхъ заведеній состоитъ въ слѣдующемъ: а) училища приходскія учреждаются для дѣтей крестьянъ, мѣщанъ и ремесленниковъ низшаго класса; б) уѣздныя училища для дѣтей купечества, промышленниковъ и людей свободнаго состоянія; в) гимназіи для посвящающихъ себя различной государственной службѣ, дѣтей дворянъ и чиновниковъ, не исключая, впрочемъ, и другія свободныя состоянія, кромѣ крѣпостныхъ и казенныхъ крестьянъ. Государственный совѣтъ произвелъ нѣкоторыя измѣненія въ представленномъ проектѣ и постановилъ сдѣлать уѣздныя училища открытыми для людей всѣхъ состояній, чтобы эти заведенія были доступны и дѣтямъ дворянъ, которые, по бѣдности, не могутъ воспитывать своихъ дѣтей въ другихъ заведеніяхъ.

Самъ императоръ Николай горой стоялъ за сословность образованія. Въ рескриптѣ отъ 19 августа 1827 года на имя Шишкова[1]) онъ высказалъ, что для полнаго соотвѣтствія правилъ народнаго воспитанія истиннымъ потребностямъ и положенію государства, необходимо, чтобы „повсюду предметы ученія и самые способы преподаванія были, по возможности, соображаемы съ будущимъ вѣроятнымъ предназначеніемъ обучающихся, чтобы каждый, вмѣстѣ съ здравыми, для всѣхъ общими, понятіями о вѣрѣ, законахъ и нравственности, пріобрѣталъ познанія, наиболѣе для него нужныя, могущія служить къ улучшенію его участи, и не бывъ ниже своего состоянія, также не стремился чрезъ мѣру возвыситься надъ тѣмъ, въ коемъ, по обыкновенному теченію, ему суждено оставаться". Изъ такихъ взглядовъ и возникли мѣры противъ допущенія въ университеты и гимназіи крѣпостныхъ людей, а равно попытки—устроить дворянскіе институты, пансіоны, реальные курсы при гимназіяхъ для разночинцевъ, и другія подобныя исключительныя сословно-образовательныя мѣры. Былъ выдуманъ даже особый форменный костюмъ для гимназистовъ-разночинцевъ.

Въ циркулярѣ отъ 31 декабря 1840 года министръ Уваровъ предложилъ попечителямъ учебныхъ округовъ, при пріемѣ сту-

[1]) Сборникъ постановленій, т. 2-й, 35.

дентовъ, обращать вниманіе, какъ на происхожденіе молодыхъ людей, посвящающихъ себя высшимъ ученымъ занятіямъ, такъ и на открывающуюся предъ ними будущность. Хотя „просторное развитіе“, какъ выражался министръ, умственныхъ способностей и полезно, но оно „должно быть соразмѣряемо съ будущимъ назначеніемъ въ жизни гражданской“. „При возрастающемъ повсюду стремленіи къ образованію, сказано въ циркулярѣ, наступило время пещись о томъ, чтобы чрезмѣрнымъ этимъ стремленіемъ къ высшимъ предметамъ ученія не поколебать нѣкоторымъ образомъ порядокъ гражданскихъ сословій“ [1]). Съ 1845 г. начали увеличивать плату за ученіе въ гимназіяхъ, каковое увеличеніе, по объясненію того же Уварова, было предпринято „не столько для усиленія экономическихъ суммъ учебныхъ заведеній, сколько для удержанія стремленія юношества къ образованію въ предѣлахъ нѣкоторой соразмѣрности съ гражданскимъ бытомъ разнородныхъ сословій“. Государь вполнѣ одобрялъ эту мѣру министерства и даже требовалъ, чтобы плата за ученіе была увеличена гораздо больше того размѣра, въ какомъ проектировало ее увеличить министерство. На одной докладной запискѣ министра народнаго просвѣщенія императоръ Николай написалъ (9 іюня 1845 года): „сообразить, нѣтъ ли способовъ затруднить доступъ въ гимназіи для разночинцевъ“. Вслѣдствіе этого была принята мѣра—не принимать въ гимназіи безъ увольнительныхъ свидѣтельствъ дѣтей купцовъ, и мѣщанъ. Благодаря такой мѣрѣ, изъяснялъ министръ Уваровъ, „гимназіи сдѣлаются преимущественно мѣстомъ воспитанія для дѣтей дворянъ и чиновниковъ; среднее же сословіе обратится въ уѣздныя училища“. Императоръ Николай, посѣтивъ въ 1827 году псковскую гимназію и не найдя въ ней ни одного сына дворянина, приказалъ закрыть ее, впредь до особыхъ распоряженій.

Для государственной педагогики весьма характерно отношеніе ея къ частнымъ школамъ. Мы уже знаемъ, какъ при Екатеринѣ II велась борьба съ старыми дьячковскими школами и частными пансіонами и какъ они должны были спрятаться отъ глазъ надзирающаго учебнаго начальства. Но, по обстоятельствамъ времени, они, конечно, не исчезли, а только спрятались, такъ какъ запросъ на нихъ былъ постоянный, правительственныхъ школъ было мало, да имъ и не особенно довѣряли, а иностранные пансіоны, и въ довольно большомъ числѣ, существовали

---

[1]) Сборникъ распоряженій, т. 2-й, 436.

явно, открыто; были и русскіе пансіоны; продолжалось, конечно, частное обученіе въ домахъ. Какъ относилось правительство къ этому виду народнаго просвѣщенія, созданному и поддерживаемому частной образовательной инициативой? Оно относилось къ нему весьма неблагосклонно и подозрительно. Правда, частные пансіоны очень часто были плохи, это такъ; но вѣдь и правительственныя школы далеко не всегда были хороши, и какая школа была хуже, правительственная или частная—подчасъ трудно было и рѣшить. Правительство не благоволило къ частнымъ школамъ, потому что хотѣло одно просвѣщать гражданъ по своему вкусу и усмотрѣнію, побаивалось конкурренціи частныхъ школъ, да и вообще не мирилось съ существованіемъ такихъ учрежденій, въ которыхъ не оно полный хозяинъ. Его всевластіе не выносило никакихъ ограниченій. Свое неблагожелательное отношеніе къ частнымъ школамъ оно выразило во множествѣ мѣропріятій, краткій перечень которыхъ мы и приводимъ.

Въ 1784 году, какъ упомянуто, Высочайшимъ повелѣніемъ отъ 5 сентября, было предложено комиссіи училищъ приступить къ осмотру частныхъ школъ и пансіоновъ и принять мѣры для ихъ улучшенія. Комиссія училищъ, по осмотрѣ ею частныхъ учебныхъ заведеній, закрыла всѣ русскія школы въ С.-Петербургѣ (числомъ 20) и одинъ иностранный пансіонъ (изъ 31), какъ не отвѣчающіе своей цѣли. Вмѣстѣ съ тѣмъ комиссія издала наказъ, по которому частныя училища должны состоять подъ надзоромъ приказовъ общественнаго призрѣнія и директоровъ народныхъ училищъ. Наказъ требовалъ отъ учителей и содержателей пансіоновъ аттестатовъ объ ихъ образованіи и знаніяхъ и выполненія разныхъ другихъ условій. Но такъ какъ тогдашніе частные учителя не могли удовлетворить этимъ условіямъ, то наказъ уничтожилъ всѣ частныя русскія школы, которыя продолжали существовать только тайно.

Уставомъ 1804 года 5 ноября объ учебныхъ заведеніяхъ, подвѣдомыхъ университетамъ, частные пансіоны были поставлены въ зависимость отъ университетскаго и гимназическаго начальства и подчинены ихъ контролю. Желающій содержать пансіонъ долженъ былъ подать прошеніе директору гимназій, съ указаніемъ предметовъ и часовъ ученія, со спискомъ учителей и свидѣльствами объ ихъ познаніяхъ. Разрѣшеніе или запрещеніе открывать пансіонъ зависѣло отъ университета. Способъ преподаванія предметовъ и учебныя пособія въ пансіонахъ должны были быть одинаковыми со способами и пособіями казенныхъ училищъ. Поэтому учителя пансіоновъ должны были учиться

способамъ преподаванія въ гимназіяхъ и получать свидѣтельства. Если бы содержатель пансіона захотѣлъ ввести въ его учебный курсъ новый предметъ, онъ долженъ былъ бы подать о томъ новое прошеніе и получить разрѣшеніе университета. О каждомъ новомъ учителѣ, приглашаемомъ въ пансіонъ, требовалось увѣдомленіе директора гимназіи. Ежегодныя испытанія въ пансіонахъ губернскихъ и уѣздныхъ городовъ должны были производиться въ присутствіи директора гимназіи или смотрителя училищъ. Директору же нужно было представлять вѣдомости о состояніи пансіоновъ, числѣ учащихся въ нихъ и объ успѣхахъ учениковъ [1]). Но гораздо сильнѣе министерство просвѣщенія начало тѣснить частныя учебныя заведенія со второй половины царствованія Александра I. Министръ Разумовскій обвинялъ частные пансіоны въ томъ, что они въ большинствѣ иностранные, содержатся лицами, не имѣющими педагогическихъ качествъ, гнушающимися русскаго языка и даже возбуждающими презрѣніе къ нему въ своихъ воспитанникахъ. Было предписано дозволенія на открытіе новыхъ пансіоновъ основывать не только на степени учености содержателя, но еще болѣе на удостовѣреніи о его доброй нравственности, требовать отъ содержателей пансіоновъ и учителей въ нихъ знанія русскаго языка и преподаванія на немъ всѣхъ предметовъ. Въ 1811 г. содержатели частныхъ пансіоновъ были обязаны вносить въ министерство просвѣщенія ежегодно по 5% съ платы, получаемой ими на содержаніе пансіонеровъ (эта мѣра скоро была отмѣнена). Въ 1827 году была произведена новая ревизія частныхъ пансіоновъ, причемъ оказалось, что многіе иностранцы содержали пансіоны безъ разрѣшенія, весьма многіе обучали, не имѣя нужнаго свидѣтельства, и что въ пансіонахъ русская исторія и русскій языкъ были, по большей части, „въ великомъ пренебреженіи“. Само собой разумѣется, что были приняты мѣры противъ этихъ непорядковъ, въ частности повторено было распоряженіе о преподаваніи всѣхъ наукъ на русскомъ языкѣ. Въ 1831 г. учебное начальство было обязано слѣдить самымъ бдительнымъ образомъ за частными училищами, за направленіемъ мыслей и нравственными качествами содержателей пансіоновъ, за преподавателями, библіотеками, особенно строго было приказано наблюдать за иностранцами-учителями и требовать отъ нихъ гарантій въ благонадежности, а въ 1835 году было постановлено, чтобы ни одинъ частный пансіонъ въ Россіи не былъ открываемъ безъ согласія министра, да еще прибавлено, что и съ разрѣше-

---

[1]) Сборникъ постановл., т. I, 64, §§ 141—158 (уставъ гимназій).

нія министра открытіе частныхъ заведеній можетъ состояться только въ крайнемъ случаѣ [1]). Немного ранѣе, именно въ 1834 г., было положено штрафовать учителей, которые будутъ преподавать безъ установленныхъ свидѣтельствъ, и содержателей пансіоновъ, гдѣ такіе учителя окажутся. Положеніе о частныхъ учебныхъ заведеніяхъ, изданное 12 января 1835 года, требовало отъ учредителей пансіоновъ не только установленныхъ свидѣтельствъ объ ихъ образованіи и самыхъ подробныхъ предположеній о типѣ заведенія и преподаваніи, но и удостовѣренія въ ихъ добромъ поведеніи и русскаго подданства (§§ 2 и 3). Въ 1842 году подтверждена обязанность выполненія всѣхъ вышеуказанныхъ требованій и нарушителей ихъ приказано штрафовать, а за второе нарушеніе отправлять за границу. Въ 1846 году, въ дополненіе къ прежнимъ установленнымъ требованіямъ, отъ лицъ, открывающихъ пансіоны, приказано было требовать удостовѣреніе и въ способности къ содержанію учебнаго заведенія. Распоряженіемъ министра народнаго просвѣщенія отъ 11 апрѣля 1847 года число частныхъ школъ въ С.-Петербургѣ было ограничено такъ, что новыя могли открываться только въ случаѣ закрытія одной изъ существующихъ. Открытіе безъ надлежащаго дозволенія власти частнаго училища наказывалось денежнымъ штрафомъ отъ 5 до 200 руб. [2]).

Очевидно, что частные пансіоны и школы разсматривались правительствомъ, какъ необходимое зло, которое всякими мѣрами и средствами нужно ограничивать и, по возможности, искоренять. Съ государственной педагогикой и государственной школой не уживались общественная педагогика и частная школа.

Оставалась еще одна область воспитанія, независимая отъ государственой опеки, это—область семейнаго воспитанія. Госу-

---

[1]) Именно, въ циркулярѣ отъ 7 декабря 1835 г. сказано, что Государь Императоръ въ 4-й день ноября 1833 года повелѣлъ разрѣшать впредь учрежденіе частныхъ пансіоновъ въ губерніяхъ не иначе, какъ по уваженію крайней въ томъ надобности, и въ такихъ мѣстахъ, гдѣ не представляется другой возможности къ образованію юношества въ казенныхъ учебныхъ заведеніяхъ. Посему министръ предписывалъ, чтобы на будущее время на открытіе вновь всякаго частнаго учебнаго заведенія испрашивалось разрѣшеніе министра, съ представленіемъ побудительныхъ къ тому причинъ и подробныхъ основаній, на коихъ пансіонъ или школа предполагается къ учрежденію. Сборникъ распоряженій, т. 2-й, 58.

[2]) Сборн. постановл., т. III, 81. Отмѣна запрещенія открывать частные пансіоны и школы въ СПб. и Москвѣ безъ ограниченія числа ихъ послѣдовала лишь 17 января 1857 г., причемъ оказалось нужнымъ доказывать пользу частныхъ школъ и пансіоновъ.

дарство пыталось и на него распростереть свою направляющую и контролирующую десницу, пользуясь тѣмъ же поводомъ, что и при частныхъ школахъ, — неподготовленностью иностранныхъ учителей.

Когда правительство начало заводить гимназіи для образованія русскаго юношества, премущественно дворянскаго, тогда оно встрѣтило противодѣйствіе со стороны дворянства, не хотѣвшаго учить своихъ дѣтей вмѣстѣ съ разночинцами. Дворянство предпочитало гимназіямъ свои частные, дворянскіе, пансіоны и домашнихъ учителей. Потребность въ образованіи была не особенно велика и въ другихъ сословіяхъ. Для содѣйствія распространенію правительственнаго просвѣщенія Сперанскій провелъ проектъ объ экзаменахъ на чины. Въ запискѣ, составленной по этому предмету, онъ дѣлаетъ такое любопытное обозрѣніе способовъ образованія: у насъ, говоритъ онъ, есть три рода гражданскаго ученія: 1) ученіе домашнее, 2) ученіе въ частныхъ пансіонахъ и 3) ученіе въ казенныхъ училищахъ. Домашнее обученіе есть достояніе богатыхъ дворянъ, имѣющихъ средства нанимать учителей и гувернера. Ученіе въ пансіонахъ есть удѣлъ среднихъ дворянъ. Ученіе въ казенныхъ училищахъ составляетъ принадлежность бѣдныхъ людей свободныхъ состояній. Первый и второй способы обученія для государства неудобны, потому что требуютъ весьма большого числа хорошихъ учителей и „не оставляютъ правительству средствъ наблюдать за духомъ воспитанія и приводить юношество къ нѣкоторому единообразію общественныхъ нравовъ“. Третій способъ воспитанія всѣхъ предпочтительнѣе.

Итакъ, правительство простерло свои заботы и на семейное воспитаніе и принялось его регламентировать путемъ законодательныхъ мѣръ о домашнихъ учителяхъ. Первый толчокъ далъ харьковскій университетъ, указавшій на то, что во многихъ домахъ проживаютъ иностранцы, не имѣющіе узаконенныхъ свидѣтельствъ объ образованіи. Они берутъ на себя воспитаніе дѣтей, не заботясь о томъ, могутъ ли они воспитывать, выдаютъ себя знающими такіе предметы, о которыхъ едва ли имѣютъ какое либо понятіе. Вслѣдствіе этого 19 января 1812 года утверждено было Государемъ мнѣніе министра о необходимости требовать отъ домашнихъ учителей письменныхъ свидѣтельствъ объ ихъ способностяхъ и знаніяхъ. Свидѣтельства эти должны выдаваться русскими училищными начальствами. Въ 1834 году было издано особое „Положеніе о домашнихъ наставникахъ и учителяхъ“, по которому всѣ, поступающіе въ частные дома „для нравственнаго воспитанія дѣтей“, обязываются пріобрѣсть званіе до-

машняго наставника или учителя. Женщины допускаются къ обученію и воспитанію въ частныхъ домахъ также по полученіи свидѣтельства на званіе домашней учительницы. Званіе домашняго наставника пріобрѣтается особымъ испытаніемъ въ университетѣ или гимназіи. За то домашніе наставники и учителя считались состоящими въ дѣйствительной государственной службѣ и получали чины и ордена. Въ тоже время спеціальнымъ высочайшимъ указомъ сенату было строго воспрещено принимать въ домы дворянъ, чиновниковъ и купцовъ иностранцевъ обоего пола, не получившихъ аттестатовъ отъ русскихъ университетовъ на учительскія, наставническія и гувернерскія званія и не имѣющихъ требуемыхъ указомъ 12 іюня 1831 года свидѣтельствъ о нравственномъ поведеніи. Въ 1843 году, изъ опасенія, что учителя-иностранцы могутъ внести въ Россію нежелательный и опасный духъ, въ исполненіе воли Государя, былъ на время совсѣмъ прекращенъ доступъ въ Россію иностранцамъ, желающимъ посвятить себя воспитанію юношества. Были приняты мѣры и противъ заграничнаго воспитанія русскихъ дѣтей, родителямъ повелѣно было воспитывать своихъ дѣтей отъ 10 до 18 лѣтъ непремѣнно въ Россіи.

Такимъ образомъ государственная педагогія сдѣлалась абсолютисткой, никакой другой педагогіи она признавать не хотѣла, все хотѣла подчинить себѣ и всѣмъ управлять, даже и семейнымъ воспитаніемъ. Въ 1843 году министръ Уваровъ писалъ, что цѣль правительства по части народнаго образованія достигнута, „домашнее воспитаніе мало-по-малу поглощено воспитаніемъ публичнымъ. Нынѣ частныя училища и пансіоны составляютъ малѣйшую частицу въ средствахъ народнаго образованія“. Министерство народнаго просвѣщенія ликовало, его исконные враги— частныя школы и семейное воспитаніе побѣждены и уничтожены. Какъ долго длилась борьба: еще министръ Шишковъ въ 1826 году, настаивая на единствѣ учебной системы, рѣшительно высказался противъ частныхъ пансіоновъ и призналъ домашнее воспитаніе даже вреднымъ. Министръ Уваровъ въ подобномъ же духѣ высказывался не одинъ разъ, онъ горько сѣтовалъ, что домашнее воспитаніе укрывается отъ непосредственнаго вліянія правительства за святыню семейнаго крова и родительской власти. Даже частныя еврейскія училища онъ позакрылъ и старался замѣнить ихъ казенными еврейскими училищами. И вотъ, наконецъ, побѣда: домашнее воспитаніе поглощено публичнымъ, весьма удобнымъ для правительственнаго надзора, а частныя школы почти исчезли. Остались одни правительственныя. Дальше идти

было, кажется, некуда, оставалось только, по требованію политическаго момента, крѣпче натягивать возжи, круче направлять и рѣзче сдерживать просвѣтительныя стремленія. Такъ и было, но только все же живъ былъ и курилка: по отчету министра за 1849 годъ, на общее число 2.142 учебныхъ заведеній, подвѣдомственныхъ министерству, приходилось 559 частныхъ учебныхъ заведеній. А о домашнемъ воспитаніи и говорить нечего: вопреки волѣ министра, оно продолжало существовать по собственному образу и подобію, согласно потребности.

Сдѣлавшись властителемъ всѣхъ школъ, всего образованія, правительство принялось за введеніе строжайшаго единообразія во всемъ строѣ школъ. Къ этому однообразію оно стремилось и раньше, на ряду съ строгой сословностью, единообразіе въ устройствѣ народнаго просвѣщенія было господствующей идеей николаевской школьной политики. Жизненное разнообразіе, цвѣтность и нѣкоторая пестрота въ школахъ и ученыи педагогамъ—государственникамъ казались ужасными, несомнѣнными признаками разстройства и безпорядка. Этого быть не должно; все пусть будетъ строго единообразно, и школы, и учебники, и методы, и сами учащіеся. Школа своего рода казарма, а учащіеся—школьная команда. Съ самаго начала своего царствованія императоръ Николай рѣшительно настаивалъ на единообразіи и рескриптъ на имя министра народнаго просвѣщенія (отъ 14 мая 1826 года) началъ такими характерными словами: „обозрѣвая съ особеннымъ вниманіемъ устройство учебныхъ заведеній, въ коихъ россійское юношество образуется на службу государству, я съ сожалѣніемъ вижу, что не существуетъ въ нихъ должнаго и необходимаго однообразія, на коемъ должно быть основано какъ воспитаніе, такъ и ученіе“. Для государственной педагогики изложенная мысль основная: въ учебныхъ заведеніяхъ юношество образуется на службу государству, а на службѣ какая же индивидуализація, какая свобода и самостоятельность? Все должно быть строго однообразно, и воспитаніе и обученіе, а то будетъ безпорядокъ. Поэтому особой комиссіи и повелѣно было сличить уставы всѣхъ учебныхъ заведеній, отъ приходскихъ училищъ до университетовъ, сличить курсы ученія, „уравнять совершенно по всѣмъ мѣстамъ имперіи всѣ уставы оныхъ заведеній, сообразуясь со степенями ихъ возвышенія“, подробно опредѣлить на будущее время всѣ курсы ученій, указать руководства при преподаваніи и „за совершеніемъ сего воспретить всякія произвольныя преподаванія ученій по произвольнымъ книгамъ и тетрадямъ“.

Что стремленіе къ однообразію характеризуетъ не только николаевскую школьную политику, но и государственную школьную политику вообще, это видно изъ того, что даже и при Екатеринѣ II, при самомъ началѣ общеобразовательныхъ школъ, однообразіе цѣнилось государственными педагогами очень высоко. Комиссія, учреждавшая главныя и малыя училища при Екатеринѣ II, по осмотрѣ ихъ въ 1789 году членомъ ея Козодавлевымъ, докладывала непремѣнному совѣту: „всѣ сіи школы находятся вездѣ въ совершенномъ единообразіи. Ученики всѣ, въ какой бы они школѣ ни были, читаютъ одинакія учебныя книги, и учители употребляютъ одинакій способъ обученія и наблюдаютъ одинакое распредѣленіе часовъ, назначенное прежде и послѣ полудня, такъ что науки въ школахъ сихъ преподаются въ самомъ отдаленномъ краю Россіи въ одно и тоже время и на томъ единообразномъ основаніи, на какомъ преподаются оныя и въ самой столицѣ".

Однообразіе есть начало формальное и внѣшнее, а потому и недостаточное. Къ нему нужно было присоединить какія либо положительныя начала, влить въ него какое либо опредѣленное содержаніе, чтобы сдѣлать его живымъ и дѣйственнымъ. Поставленную задачу и постарался разрѣшить министръ Уваровъ знаменитой троиственной формулой, извѣстнымъ положеніемъ, что русское образованіе должно утверждаться на историческихъ началахъ православія, самодержавія и народности. Эта формула была возвѣщена Уваровымъ попечителямъ учебныхъ округовъ въ циркулярѣ отъ 21 марта 1833 года [1]): „общая наша обязанность состоитъ въ томъ, чтобы народное образованіе, согласно Высочайшимъ намѣреніямъ Августѣйшаго Монарха, совершалось въ соединенномъ духѣ православія, самодержавія и народности". И министръ прибавлялъ: „я увѣренъ, что каждый изъ профессоровъ и наставниковъ... употребитъ всѣ силы, дабы содѣлаться достойнымъ орудіемъ правительства и заслужить полную довѣренность онаго", и только потомъ уже замѣтилъ, что профессора и наставники потщатся и о преподаваемыхъ наукахъ. Быть достойнымъ орудіемъ правительства — это первая обязанность профессоровъ и наставниковъ, а тщиться о преподаваемыхъ наукахъ—это вторая обязанность.

Приведенной формулѣ Уваровъ придавалъ громадное значеніе, ею руководился въ продолжительное свое управленіе министерствомъ и ее же завѣщалъ дѣятелямъ просвѣщенія послѣ

---

[1]) Сборн. распоряж., т. 1-й, 423.

себя. Покидая въ 1849 году министерскій постъ, Уваровъ написалъ письмо попечителю казанскаго учебнаго округа съ изъявленіемъ благодарности ему, ректору и совѣту университета и всѣмъ начальникамъ учебныхъ заведеній. Письмо онъ закончилъ формулировкой основныхъ началъ своей государственной педагогики: „уношу со собой несомнѣнную увѣренность, что... и впредь служебная ихъ (чиновъ учебнаго вѣдомства) дѣятельность неизмѣнно будетъ управляема тѣми же руководительными началами, которыя напутствовали имъ и мнѣ съ первыхъ годовъ и до конца совокупной нашей службы; что дальнѣйшій ихъ путь будетъ незыблемо укрѣпляться на тройственной основѣ образованія — на православіи, самодержавіи и народности". Эта тройственная формула и осуществлялась въ николаевское время. Такъ, подъ народностью образованія разумѣлось преобразованіе инородческихъ школъ въ духѣ обще-государственномъ, превращеніе, напримѣръ, частныхъ еврейскихъ училищъ въ казенныя, преподаваніе всюду на русскомъ языкѣ. При этомъ пояснялось, что мечты славянофиловъ о культурномъ и политическомъ единеніи славянскихъ племенъ безполезны и вредны, что онѣ—игра фантазіи, что слѣдуетъ имѣть въ виду исключительно русскую народность, безъ всякой примѣси современныхъ политическихъ идей.—Православіе просвѣщенія предписывало господство православной вѣры надъ другими и большее или меньшее утѣсненіе другихъ, а равно видное положеніе закона божія въ школѣ. Въ 1850 году императоръ Николай такъ поучалъ новаго министра народнаго просвѣщенія: „Законъ Божій есть единственное твердое основаніе всякому полезному ученію". Депутаціи московскаго университета онъ говорилъ, незадолго до своей кончины: „ученье и ученость я уважаю и ставлю высоко; но еще выше я ставлю нравственность. Безъ нея ученье не только безполезно, но даже можетъ быть вредно, а основа нравственности— святая вѣра".

Означенная тройственная формула весьма близка государственной педагогикѣ, поэтому сущность ея, одушевляющее ее начало, ея духъ мы можемъ встрѣчать дѣйствующимъ не только въ николаевское время, но и на всемъ протяженіи государственнаго періода, какъ скоро государственная педагогика переживала острое столкновеніе съ общественной и наукой вообще. Въ двадцатыхъ годахъ XIX вѣка у насъ обсуждался вопросъ о постановкѣ преподаванія философіи. Въ 1823 году Магницкій ходатайствовалъ о запрещеніи преподаванія философіи, потому что „нѣтъ никакого способа излагать эту науку не только

согласно съ ученіемъ вѣры, ниже безвредно для него“. По подробномъ разсмотрѣніи этого вопроса, главное правленіе училищъ, уже въ 1826 году, рѣшило, что „курсъ философскихъ наукъ, очищенный отъ нелѣпостей новѣйшихъ философовъ, основанный на истинахъ христіанскаго ученія и сообразный съ правилами монархическаго правленія, необходимъ въ нашихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ“. Но и этотъ „очищенный“ и сообразованный съ правилами монархическаго правленія философскій курсъ не удержался въ нашихъ университетахъ и за свой вольный и опасный духъ былъ изгнанъ въ 1850 году, наравнѣ съ государственнымъ правомъ. Отъ всей философіи остались лишь психологія да логика, преподаваніе которыхъ было возложено на профессоровъ богословія, причемъ программы по этимъ наукамъ было предложено министерству составлять по соглашенію съ духовнымъ вѣдомствомъ.

Само собой разумѣется, что за весь періодъ государственной педагогики наблюденіе за школами было весьма строгое со стороны правительства, а въ критическія времена политической жизни эта строгость усугублялась, мѣры предосторожности и карательныя усиливались.

И въ обыкновенное время особенному вниманію школьныхъ ревизоровъ правительствомъ рекомендовалось наблюденіе, обучается ли юношество съ надлежащимъ тщаніемъ россійскому языку и отечественной словесности? Внушаются ли ему при всякомъ удобномъ случаѣ преданность престолу и повиновеніе властямъ? Укрѣпляется ли въ сердцахъ питомцевъ любовь къ родинѣ и ко всему отечественному? Но въ 1848 году, по поводу политическихъ движеній на западѣ Европы, попечителямъ учебныхъ округовъ былъ разосланъ секретный циркуляръ, въ которомъ политика въ примѣненіи къ педагогіи заявила себя особенно ясно и сильно. Чтобы пагубныя мудрованія преступныхъ нововводителей не могли проникнуть въ многочисленныя учебныя заведенія наши, писалъ министръ, онъ призналъ „священною обязанностію“ обратить вниманіе попечителей на слѣдующее: 1) на духъ преподаванія вообще въ училищахъ и въ особенности въ университетахъ; 2) на поведеніе и образъ мыслей студентовъ университета и воспитанниковъ гимназій; 3) на благонадежность начальниковъ, наставниковъ и воспитателей, употребленныхъ къ образованію юношества и 4) на частныя учебныя заведенія и пансіоны, особенно на содержимые иностранцами. Конечно, надежнѣйшее средство сохранить юношество отъ заразы вольнодумства, продолжалъ циркуляръ, есть, во 1-хъ, отчетливое препо-

даваніе закона божія, съ ближайшимъ указаніемъ на прямыя обязанности вѣрноподданныхъ; во 2-хъ, въ недопущеніи, при преподаваніи прочихъ учебныхъ предметовъ, ничего такого, что могло бы въ незрѣломъ еще умѣ юношей поколебать вѣру или уменьшить убѣжденіе въ необходимости и въ пользѣ основныхъ учрежденій нашего правительства, и въ 3-хъ, въ бдительномъ и строгомъ наблюденіи за нравственностью учащихся. „Чтобы достигнуть вполнѣ этой всегда важной, но по настоящимъ обстоятельствамъ еще важнѣйшей цѣли, необходимо Вашему Превосходительству и подчиненнымъ вамъ начальствамъ учебныхъ заведеній усугубить за ними надзоръ и не упускать изъ виду ни одного обстоятельства, которое могло благопріятствовать къ сохраненію между учащимися добраго духа, покорности властямъ и преданности правительству".

Очевидно, что приведенный циркуляръ разсматриваетъ школу, какъ орудіе политики, и ставитъ ей цѣль — всѣми средствами служить созданію въ учащихъ и учащихся благонадежнаго политическаго духа, опредѣляемаго современными политическими условіями. О прямыхъ и существеннѣйшихъ задачахъ школы не упоминается. Важнѣйшею цѣлью признается—политическое воспитаніе въ духѣ стремленій тогдашняго правительства. Послѣ этого не удивительно, что въ царствованіе Николая были дѣлаемы прямыя попытки подчинить школы надзору офицеровъ корпуса жандармовъ, что жандармскіе офицеры присутствовали на экзаменахъ въ учебныхъ заведеніяхъ и писали секретныя донесенія о замѣченномъ своему начальству, что мѣстныя гражданскія власти, особенно генералъ-губернаторская, приводили въ исполненіе свои мѣропріятія въ школахъ помимо участія учебнаго начальства [1]). Къ этому же времени (собственно къ 1849 году) относится и знаменитая мѣра объ ограниченіи числа студентовъ въ университетахъ 300 въ каждомъ, не считая казенныхъ, и о допущеніи въ университеты лишь „однихъ самыхъ отличныхъ по нравственному образованію" [2]). Понятно,

---

[1]) Объ этихъ послѣднихъ фактахъ см. Алешинцевъ, Сословный вопросъ и политика въ исторіи нашихъ гимназій въ XIX вѣкѣ. Спб. 1908 года, стр. 44—49.

[2]) Эта мѣра была отмѣнена лишь 23 ноября 1855 года, когда было разрѣшено, въ виду „той степени довѣренности, которую заслужили наши университеты", принимать во всѣ университеты неограниченное число студентовъ. Ранѣе, въ 1854 году, министромъ народнаго просвѣщенія было представлено такое же ходатайство, но оно было отвергнуто, а норма 300 была увеличена лишь на 50 студентовъ въ каждомъ университетѣ. (Сборн. постановленій, т. III, 28).

что всѣ перечисленныя мѣры не свидѣтельствовали о любви къ просвѣщенію, о желаніи распространить его въ народѣ и углубить. Въ государственный періодъ русской педагогіи, какъ и въ старину, русскій народъ оставался невѣжественнымъ, серьезныхъ попытокъ распространить народное просвѣщеніе не дѣлалось. Если прежде, при Петрѣ и Екатеринѣ, государственные люди боялись народнаго невѣжества и, въ интересахъ государства, заботились о заведеніи училищъ, то, съ умноженіемъ школъ и удовлетвореніемъ насущной государственной нужды въ профессіонально подготовленныхъ людяхъ, государственные дѣятели начали косо и недовѣрчиво посматривать на умножающіяся, въ силу необходимости и очень туго, школы и крайне медленно распространяющееся просвѣщеніе. Къ чему широкое распространеніе просвѣщенія, особенно въ низшихъ слояхъ народа? Не несетъ ли оно съ собой недовольства своимъ положеніемъ, помѣщиками, правительствомъ и вообще потрясеніе основъ существующаго строя жизни? Среднее и высшее образованіе, а для крестьянъ даже и низшее, не есть ли для громаднаго большинства излишняя роскошь, выводящая людей изъ круга ихъ состоянія безъ выгоды для нихъ самихъ и для государства?

У Татищева въ „Разговорѣ о пользѣ науки" (вопросъ 46) значится: „слышу, что свѣтскіе и люди въ гражданствѣ искусные толкуютъ, якобы въ государствѣ чимъ народъ простяе, тѣмъ покорнѣе и къ правленію способнѣе, а отъ бунтовъ и сметеній безопаснѣе, а для того науки распространять за полезно не почитаютъ". Щербатовъ писалъ: „ежели подлый народъ просвѣтится и будетъ сравнивать тягость своихъ налоговъ съ пышностью государя и вельможъ, не зная, впрочемъ, ни нужды государства, ни пользы самой пышности, тогда не будетъ ли онъ роптать на налоги и, наконецъ, не произведетъ ли сіе бунта"? При Екатеринѣ раздавались голоса за необходимость большой осторожности въ дѣлѣ собственно народнаго образованія. Въ екатерининской комиссіи нѣкоторые держались того взгляда, что земледѣльцу не слѣдуетъ учиться несходственнымъ съ его состояніемъ наукамъ, кромѣ россійской грамоты, но и то по собственному желанію и безъ учрежденія училищъ, а такъ, „какъ и донынѣ оно было". Нѣкоторые дворяне, по свидѣтельству княгини Дашковой, прямо находили, — что „ученіе есть вредно, невѣжество одно полезно и безбѣдно". Многіе прямо боялись народнаго просвѣщенія.

Въ 1799 году профессоръ московскаго университета Геймъ въ день тезоименитства государя въ своей публичной рѣчи

сказалъ, между прочимъ, слѣдующее: „мудрую прозорливость свою императоръ Павелъ доказалъ въ споспѣшествованіи истинному преуспѣнію наукъ чрезъ учрежденіе строгой и бдящей цензуры книжной. Познаніе и такъ называемое просвѣщеніе часто употребляется во зло чрезъ обольстительные нынѣшнихъ сиренъ напѣвы вольности и чрезъ обманчивые призраки мнимаго счастья... возвратились въ Европу мрачныя времена варварства. Сколь счастливою должна почитать себя Россія, потому что ученость въ ней благоразумными ограниченіями охраняется отъ всегубительной язвы возникающаго всюду лжеученія“. Эти похвалы относительно размноженія всякаго рода „бдящихъ цензуръ“ нужно распространить и на вторую половину царствованія императора Александра I и особенно въ самомъ широкомъ видѣ на царствованіе императора Николая, дѣятельность котораго по части народнаго просвѣщенія заключалась не столько въ его распространеніи, сколько въ охраненіи „благоразумными ограниченіями“, не столько въ созданіи новыхъ школъ, сколько въ перекройкѣ старыхъ уставовъ. Вся правительственная педагогія всего втораго періода исторіи русской педагогіи и особенно времени императора Николая сводилась къ осуществленію словъ, весьма типичныхъ и характерныхъ, сказанныхъ министромъ народнаго просвѣщенія Шишковымъ въ 1824 году: „науки не составятъ безъ вѣры и безъ нравственности благоденствія народнаго. Онѣ столько полезны въ благонравномъ человѣкѣ, столько же вредны въ злонравномъ. Сверхъ сего, науки полезны только тогда, когда, какъ соль, употребляются и преподаются въ мѣру, смотря по состоянію людей и по надобности, какую всякое званіе въ нихъ имѣетъ. Излишество ихъ, равно какъ и недостатокъ, противны истинному просвѣщенію. Обучать грамотѣ весь народъ, или несоразмѣрное числу онаго количество людей, принесло бы болѣе вреда, нежели пользы. Наставлять земледѣльческаго сына риторикѣ было бы пріуготовлять его быть худымъ и безполезнымъ, или еще вреднымъ гражданиномъ. Но правила и наставленія въ христіанскихъ добродѣтеляхъ, въ доброй нравственности нужны всякому“.

И такъ государственная педагогика, очевидно, подъ давленіемъ политики своего времени, дошла до рѣчей о вредѣ грамотности для народа, о существующей, будто бы, чрезмѣрности въ стремленіи къ наукѣ и высшимъ предметамъ ученія (рѣчи объ этомъ, по ироніи судьбы, принадлежатъ двумъ министрамъ народнаго просвѣщенія), о необходимости изыскивать способы задержать стремленіе юношества, особенно изъ разночинцевъ, къ

образованію, о важнѣйшей, будто бы, цѣли школъ—развитіи въ юношествѣ политической благонадежности и покорности властямъ, о вредѣ частныхъ школъ и семейнаго воспитанія. Всѣми указанными чертами государственная педагогика опредѣлила себя весьма рѣзко и намѣтила свой особый путь, по сравненію съ путемъ церковно-религіозной педагогики перваго періода.

Чтобы покончить съ затронутымъ въ этой главѣ вопросомъ о соціальномъ составѣ учащихся въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, мы перейдемъ хронологическіе предѣлы разсматриваемаго періода и приведемъ нѣсколько фактовъ изъ третьяго періода, относительно сословности образованія. За то вопросъ о положеніи классическихъ языковъ въ учебномъ курсѣ среднихъ школъ второго періода мы разсмотримъ, ради единства предмета, вмѣстѣ съ изложеніемъ борьбы классицизма съ реализмомъ въ третій періодъ.

Въ срединѣ 80-хъ годовъ снова возникъ вопросъ о соціальномъ составѣ учениковъ среднихъ учебныхъ заведеній. По уставу 1871 года въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ обучаются дѣти всѣхъ состояній безъ различія вѣроисповѣданія и званій. Естественно, что въ гимназіяхъ встрѣчались дѣти лицъ, занимающихся нѣкоторыми предосудительными профессіями. Такія дѣти оказывали вредное вліяніе на своихъ товарищей. Вслѣдствіе этого издано было распоряженіе о недопущеніи въ среднія учебныя заведенія дѣтей лицъ, занимающимися нѣкоторыми предосудительными профессіями, а засимъ, въ совѣщаніи министровъ народнаго просвѣщенія, внутреннихъ дѣлъ, государственныхъ имуществъ, финансовъ и оберъ-прокурора святѣйшаго синода, возникла мысль объ испрошеніи высочайшаго соизволенія на допущеніе впредь въ гимназіи и прогимназіи дѣтей лишь нѣкоторыхъ сословій, не ниже купцовъ 2-й гильдіи. Государь отклонилъ это предложеніе, какъ несвоевременное и неудобное, но въ тоже время замѣтилъ, что можно другими способами отвратить наплывъ въ гимназіи и прогимназіи дѣтей лицъ, не соотвѣтствующихъ по домашней ихъ обстановкѣ потребностямъ средняго образованія. Осуществленіемъ этого высочайшаго замѣчанія и былъ знаменитый циркуляръ министра Делянова о, такъ называемыхъ, кухаркиныхъ дѣтяхъ (отъ 18 іюня 1887 года). Въ немъ министръ предложилъ учебному начальству допускать въ гимназіи и прогимназіи „только такихъ дѣтей, которыя находятся на попеченіи лицъ, представляющихъ достаточное ручательство въ правильномъ надъ ними домашнемъ надзорѣ и въ предоставленіи имъ необходимаго для учебныхъ занятій удобства. Такимъ образомъ, при неуклонномъ соблюденіи

этого правила, гимназіи и прогимназіи, писалъ министръ, освободятся отъ поступленія въ нихъ дѣтей кучеровъ, лакеевъ, поваровъ, прачекъ, мелкихъ лавочниковъ и тому подобныхъ людей, дѣтей коихъ, за исключеніемъ развѣ одаренныхъ необыкновенными способностями, вовсе не слѣдуетъ выводить изъ среды, къ коей они принадлежатъ". А 10 іюля 1887 года было сдѣлано распоряженіе объ ограниченіи пріема евреевъ въ гимназіи и прогимназіи въ мѣстностяхъ, входящихъ въ черту постоянной осѣдлости евреевъ, 10%, въ мѣстностяхъ внѣ черты 5%, а въ С.-Петербургѣ и Москвѣ 3%.

Тоже стремленіе произвести соціальный подборъ учащихся въ среднихъ школахъ, съ отстраненіемъ отъ нихъ низшихъ классовъ, легло въ основу мѣры о закрытіи приготовительныхъ классовъ при гимназіяхъ, такъ какъ по статистическимъ даннымъ оказалось, что изъ 9.386 учениковъ приготовительныхъ классовъ (въ 1884 году) 3122 или 1/3 дѣтей принадлежали къ низшимъ классамъ общества. А учениковъ изъ уцѣлѣвшихъ приготовительныхъ классовъ предписано было принимать на свободныя вакансіи 1-го класса по состязательному испытанію наравнѣ съ прочими.

Указанными мѣрами и другими подобными за время царствованія императора Александра III въ числѣ учащихся въ среднихъ школахъ и въ ихъ соціальномъ составѣ были достигнуты слѣдующія перемѣны: съ 1882 по 1895 годъ, общее число гимназій и прогимназій возрасло съ 133 до 167, число прогимназій понизилось съ 82 до 58, число параллельныхъ классовъ уменьшилось съ 396 до 289, общее число учащихся въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ упало съ 65.751 до 62.863. Уменьшилось число учащихся преимущественно изъ городскихъ и сельскихъ сословій; въ 1881 г. они составляли 45,2% общаго числа учащихся, а въ 1894 г.—37.6%. По вѣроисповѣданіямъ болѣе, чѣмъ на половину, сократилось число учениковъ изъ евреевъ.

Распредѣленіе учащихся по сословіямъ представляется въ слѣдующей таблицѣ:

	1881 г.		1894 г.	
Дворянъ и чиновниковъ	31.211	(47,5%).	35.444	(56,3%).
Духовнаго званія	3.410	(5,2%).	2.120	(3,4%).
Городскихъ сословій	24.464	(37,2%).	19.910	(31,7%).
Сельскаго состоянія.	5.276	(8%).	3.768	(6%).
Иностранцевъ	1.390	(2,1%).	1.050	(1,7%).
Инородцевъ и прочихъ званій.	—	—	91	(0,1%).
Казачьяго и нижнихъ чиновъ.	—	—	480	(0,7%).

При Александрѣ II, подъ вліяніемъ политическихъ событій, снова была высказана мысль о необходимости наблюденій за семейнымъ воспитаніемъ въ правительственныхъ видахъ. Въ высочайшемъ рескриптѣ (3 мая 1866 года) на имя предсѣдателя комитета министровъ были изложены слѣдующія руководящія начала дѣятельности вновь назначеннаго министра народнаго просвѣщенія (графа Д. А. Толстого): „преподаваніе, соотвѣтствующее истиннымъ потребностямъ юношества, не принесло бы всей ожидаемой отъ него пользы, если-бы въ частной семейной жизни проводились ученія, несогласныя съ правилами христіанскаго благочестія и съ вѣрноподданническими обязанностями. Посему я имѣю твердую надежду, что видамъ моимъ по этому важному предмету будетъ оказано ревностное содѣйствіе въ кругу домашняго воспитанія“. Предписавъ попечителямъ учебныхъ округовъ вышеизложенную монаршую волю принять за руководство во всѣхъ дѣйствіяхъ по управленію округами, министръ обратилъ особенное вниманіе попечителей, между прочимъ, на необходимость бдительнаго надзора за состояніемъ частныхъ учебныхъ заведеній, за домашними учителями и наставниками [1]).

Пособія для этой главы: Сборникъ постановленій по министерству народнаго просвѣщенія. Т. I-й. Царствованіе императора Александра I. 1802—1825 годы. СПб. 1875 г. (изд. 2-е). — Т. 2-й. Царствованіе императора Николая I. 1825—1855 годы. Отдѣленіе первое 1825—1839 годы. СПб. 1864 г. — Сборникъ распоряженій по министерству народнаго просвѣщенія. Т. I-й. 1802—1834 годы. Т. 2-й. 1835—1849 годы. СПб. 1866 г. Первый Сборникъ (постановленій) содержитъ уставы и вообще постановленія, утвержденные высочайшею властью; второй Сборникъ (распоряженій) содержитъ министерскія распоряженія по части просвѣщенія.—Шмидъ, Исторія среднихъ учебныхъ заведеній. СПб. 1879 г.—Рождественскій, Историч. обз. министерства народнаго просвѣщенія СПб. 1902.—Алешинцевъ, Сословный вопросъ и политика въ исторіи нашихъ гимназій въ XIX вѣкѣ СПб. 1908.

---

[1]) С. В. Рождественскій, Историческій обзоръ дѣятельности министерства народнаго просвѣщенія. 1802—1902. СПб. 1902. Стр. 640—643.

ГЛАВА XI.

Теоретическая педагогика въ государственный періодъ. — Педагогика петровской эпохи.

Въ развитіи теоретическихъ педагогическихъ идей во второй періодъ русской педагогіи мы различаемъ два направленія.

Первое направленіе напоминаетъ допетровскую эпоху и служитъ ея непосредственнымъ продолженіемъ. Если петровская школа была слѣдствіемъ педагогическаго сознанія допетровской эпохи и, чрезъ московскую славяно-греко-латинскую академію, вошла въ органическую связь со школами перваго періода, то и теоретическая педагогика второго періода (собственно его начала — петровскаго времени) находилась въ такой же органической связи съ педагогикой перваго періода. Какъ въ эпоху церковно-религіозной педагогіи педагогическія размышленія не обособлялись еще отъ размышленій о другихъ сторонахъ жизни, преимущественно религіозно-нравственной, а потому не выражались въ спеціально-педагогической литературѣ, встрѣчаясь въ разныхъ сборникахъ поучительнаго содержанія, проповѣдяхъ, домострояхъ и т. п., такъ тоже явленіе продолжается и въ петровское время, съ тѣмъ различіемъ, что къ старымъ идеаламъ прибавляются новыя черты, и обнаруживается большее сознаніе цѣнности собственно евангельскихъ началъ предъ ветхозавѣтными и свѣтской науки на ряду съ словомъ божіимъ и духовной наукой. Но и ветхозавѣтныя начала все же продолжаютъ еще крѣпко держаться, уступая и сокращаясь пока больше въ теоріи, чѣмъ въ практикѣ. Точно также продолжается во второй періодъ старинная переводная дѣятельность всякаго рода педагогическихъ произведеній.

Для характеристики направленія и сущности педагогическихъ идей въ петровское время особенно важными являются произведенія двухъ дѣятелей той эпохи, Посошкова и Татищева. Ни тотъ, ни другой не были спеціалистами педагогами, не оставили спеціальныхъ педагогическихъ трактатовъ, но касались, и довольно подробно, воспитанія въ сочиненіяхъ, имѣвшихъ другія цѣли. Оба характеризуютъ петровское время въ педагогическомъ отношеніи съ различныхъ сторонъ.

Знаменитый Посошковъ (1653—1726 гг.) изложилъ цѣлую систему педагогіи въ обширномъ сочиненіи, написанномъ въ 1719—1720 годахъ и носящемъ заглавіе „Завѣщаніе отеческое“ [1].

[1]) Посошковъ, Завѣщаніе отеческое. Изд. Прилежаева. СПб. 1893.

Это сочиненіе есть Домострой XVIII вѣка, авторъ его занятъ тѣмъ же, чѣмъ былъ занятъ авторъ и стараго Домостроя XVI вѣка, т. е. наставленіями, касающимися нравственно-христіанской жизни, выполненія обязанностей семейныхъ, церковныхъ и разныхъ призваній и должностей, которыя могутъ быть поручены человѣку или, по обстоятельствамъ жизни, добровольно взяты имъ на себя. Посошковъ является человѣкомъ съ весьма любопытнымъ мѣровоззрѣніемъ и интереснымъ въ историческомъ отношеніи педагогомъ. Онъ человѣкъ двухъ міровъ, въ немъ очень много стараго, ветхозавѣтнаго, но изъ стараго пробиваются новые ростки, обѣщающіе новую, болѣе правильную, жизнь.

По значительной части своего міровоззрѣнія, содержащагося въ „Завѣщаніи“, Посошковъ есть старый, моисеевскій, іудей, суровый до жестокости, строгій приверженецъ обряда и формы. Въ жизненномъ укладѣ онъ немного обогналъ своего предшественника, автора Домостроя XVI вѣка. Съ разсматриваемой точки зрѣнія, очень поучительна и любопытна 4-я глава „Завѣщанія“ (О мирскомъ моленіи и молитвѣ). Возставъ отъ сна, прежде всего нужно возложить на себя „крестное знаменіе истовое“ и „воставъ на нозѣ свои“, сотворить предъ образомъ Божіимъ „воставалные три поклоны“: Господу, Богородицѣ и ангелу хранителю, причемъ третій поклонъ долженъ быть поменѣе первыхъ двухъ. За этимъ вступленіемъ начинается настоящее правило: троекратное чтеніе Отче нашъ, Богородице дѣво и однократное символа вѣры („а удобнѣе бы и его проглаголати трижды же“). Указанныя молитвы нужно глаголать „не борзяся“, но со вниманіемъ и богомысліемъ и съ соотвѣтствующимъ числомъ поклоновъ. За символомъ вѣры слѣдуютъ разныя молитвы съ поклонами: за царя и царствующій домъ, за себя, за жену, за дѣтей, новыя молитвы Богородицѣ, Іоанну Предтечѣ, Іоанну Богослову, священномученику Власію, Спиридону Чудотворцу, Онуфрію Великому, великомученицѣ Варварѣ, а потомъ еще два раза Отче нашъ, одинъ разъ Богородице дѣво, еще молитвы ангелу хранителю, Николаю Чудотворцу, поминовеніе преставившихся дѣдовъ, бабокъ, прочіихъ сродниковъ и доброхотовъ и всѣхъ православныхъ христіанъ и т. п. „И сицѣ правило свое отправя, что ти требѣ, то и управляй“. При совершеніи правила нужно помнить, что разсѣянность, отклоненіе ума къ посторонимъ предметамъ дѣлаетъ молитву недѣйствительной, такая молитва до Бога не доходитъ, „на воздусѣ демони ю расторгаютъ“. Поэтому молитвы, произнесенныя съ разсѣяніемъ ума, нужно читать снова, и во второй, и въ третій разъ и больше, до тѣхъ поръ, пока

молитва не будетъ произнесена съ надлежащимъ богомысліемъ. Молитва сопровождается поклонами. Нужно знать, что такое истинные поклоны. Истинный поклонъ долженъ сопрягаться съ богомысліемъ. Какъ тѣло безъ души и душа безъ тѣла недѣйствительны, такъ и поклонъ тѣлесный безъ духовнаго и духовный безъ тѣлеснаго ничто. Истинный поклонъ есть поклонъ сугубый, въ немъ въ тѣлесный поклонъ вложенъ духовный. Люторове, „возгордѣша и облѣнишася“, тѣлесныхъ поклоновъ не творятъ, но это несправедливо. Поклоны безъ богомыслія, какъ и молитвы, недѣйствительны и ихъ нужно класть заново.

Изложивъ теорію утренней молитвы и истинныхъ поклоновъ, Посошковъ даетъ еще обстоятельное изъясненіе, какъ нужно стоять въ церкви: при входѣ въ церковную ограду снять съ себя шапку, при входѣ въ церковь сотворить три поклона и про себя произнести нѣкоторыя молитвы; стоя въ церкви, „не плюй гордостно, въ далкость отъ себя, но плюй токмо предъ собою въ близости. И плюновеніе свое подтирай ногою“. Въ церкви никого не тѣсни. Особенно важно знать, какъ нужно покланяться святымъ иконамъ. „Образовъ святыхъ не почитай всѣхъ за едино ра́венство. Но Божіему образу отмѣнную и честь отдавай, и свѣщу бо́лшую, нежели рабовъ Его образамъ, поставляй. И образу Пресвятыя Богородицы постави свѣщу таковую же, или мало чимъ и помнѣе. А образамъ святыхъ угодниковъ Божіихъ свѣщи подавай меньше Спасителевыхъ и Богородичныхъ свѣщь. И аще кой и празднуемый святый, обаче не моги болше или лучши Спасителевы свѣщи подати, но, праздника ради, постави развѣ равную; а того не моги учинити, еже-бы тебѣ предъ образъ раба Божія поставить свѣща вящшая, нежели Спасителеву образу“. Тоже самое нужно наблюдать и на счетъ поклоновъ: какой поклонъ подобаетъ сотворить предъ образами Спасителя или Богородицы, такого отнюдь не слѣдуетъ дѣлать предъ образами святыхъ, равнять Бога съ угодниками нельзя. И въ цѣлованіи иконъ также нужно соблюдать различіе: Спасителевъ образъ цѣлуй въ нозѣ, прочіихъ же святыхъ цѣлуй въ руцѣ.

Напоминая такой тщательной расцѣнкой иконъ, свѣчъ и поклоновъ моисеевы узаконенія о жертвоприношеніяхъ, Посошковъ напоминаетъ ихъ и своими взглядами на наказанія преступниковъ, еретиковъ, отступниковъ отъ православной вѣры, раскольниковъ. Мартина Лютера и лютеранъ онъ обличаетъ очень часто, и не только обличаетъ, но и бранитъ, ругаетъ (Лютера называетъ „всескверным“, „ростригой“ и того хуже); раскольниковъ также. Двоеперстнаго сложенія онъ заповѣдуетъ весьма

бояться, „за еже въ томъ сложеніи много есть ересей, проклятію подлѣжащихъ“.

Попавшихъ въ руки правосудія разбойниковъ и воровъ онъ совѣтуетъ „пытать жестоко“, „пытать смертельно, безъ милосердія“, а потомъ „немедля вершить“, т. е. предавать смерти. Стѣсняться нечего, такъ Господомъ повелѣно „злыхъ злѣ погублять“. Если же который воръ не подлежитъ смертной казни, того просто не освобождать, но класть ему клейма „иглицами на рукахъ и на лицѣ“. Раскольникамъ, даже только сомнительнымъ, также иглицами на обѣихъ рукахъ полагать знаки. Нечего сомнѣваться предавать смерти и Божіихъ противниковъ, отступниковъ отъ истинной вѣры, это разрѣшается Св. Писаніемъ, а нужно бояться „паче Бога милосердствовати“. Умершихъ раскольниковъ, и старыхъ и малыхъ, у церкви не хоронить, но тѣла ихъ бросать на съѣденіе псамъ. Если который священникъ прикроетъ хотя одного раскольника, назоветъ его себѣ сыномъ духовнымъ и схоронитъ возлѣ церкви, то такого священника, по его обличеніи, предать огню, т. е. сжечь, а мертвеца выкопать, бросить на съѣденіе псамъ, а кости сжечь [1]).

И такъ клейменіе, пытки, сжиганіе, бросаніе тѣлъ на съѣденіе псамъ—вотъ мѣры борьбы съ раскольниками, еретиками и преступниками. Жестокость чисто іудейская, моисеевская. Ветхій завѣтъ крѣпко засѣлъ въ Посошковѣ, какъ и во всѣхъ русскихъ допетровскаго времени. Недаромъ онъ къ „Завѣщанію“ присоединилъ нѣкоторыя наставленія, потребныя въ жизни, въ алфавитномъ порядкѣ, „отъ Божественнаго Писанія“ исключительно ветхаго завѣта. Новый завѣтъ опущенъ, для людей и жизни времени Посошкова, очевидно, ветхій завѣтъ былъ еще болѣе пригоденъ, чѣмъ новый.

Въ довершеніе картины слѣдуетъ прибавить, что, для скорѣйшаго обращенія въ христіанство чуди и кореловъ, Посошковъ совѣтывалъ запретить имъ говорить на родныхъ языкахъ и жить особыми деревнями, а перемѣшать ихъ съ русскими пополамъ, чтобы одинъ дворъ былъ русскій, а другой корельскій или чудянскій. А если они до 10 лѣтъ не обучатъ своихъ дѣтей русскому языку, то дѣтей отъ нихъ отнимать и отдавать всякаго чина русскимъ людямъ на вѣчную работу.

Въ названномъ новомъ Домостроѣ, кромѣ ветхозавѣтныхъ моисеевскихъ взглядовъ, совершенно опредѣленно и съ большою нравственною чуткостью поставлены христіанскія гуманныя

---

[1]) Завѣщаніе, глава 9.

начала въ ихъ различныхъ видоизмѣненіяхъ и примѣненіяхъ, сообразно жизненнымъ призваніямъ и профессіямъ. Посошковъ весьма подробно и обстоятельно изображаетъ, какъ истинный христіанинъ долженъ вести себя, если ему случится быть рабомъ, художникомъ, купцомъ, солдатомъ, офицеромъ, нищимъ, подъячимъ, членомъ церковнаго клира, монахомъ, архіереемъ, всюду рисуя разновидности одного и того-же христіанскаго идеала. А общій христіанскій идеалъ, онъ изображаетъ такими чертами своему сыну: отъ всякаго зла удаляйся. Такъ жить навыкай, чтобы никого ничѣмъ не оскорбить, ни стараго, ни малаго, ни богатаго, ни бѣднаго. Особенно не нужно лгать, потому, что отецъ лжи—діаволъ. Когда ѣдешь на конѣ, позаботься никого не тѣснить и съ дороги не стиснуть въ грязь, ни богатаго, ни убогаго, даже позаботься и о томъ, чтобы не забрызгивать никого грязью. „И не токма человѣка люби, но и скоты милуй". Если на дорогѣ наѣдешь на курицу, роющуюся въ пескѣ, не тѣсни ее, а объѣзжай; если наѣдешь на спящую собаку, или просто валяющуюся на солнышкѣ, то также объѣзжай ее, „дабы и псу досажденія какова не учинити ти". Деревьевъ безъ толку ломать ни большихъ, ни малыхъ не нужно, засѣянную пашню топтать не слѣдуетъ. Домъ свой не расширяй чрезмѣрно, чтобы не уменьшить свѣта у сосѣда и не утѣснить его. На поклоны непремѣнно всѣмъ отвѣчай, даже дѣтямъ, за подарки отдаривай вдвое. Словомъ всякому человѣку нужно дѣлать добро, знакомому и незнакомому, другу и недругу, миловать животныхъ, не истреблять безъ толку растеній, „Богу бо ничто тако не любезно, яко милосердіе".

Дѣлая наставленія о томъ, какъ вести себя въ различныхъ жизненныхъ положеніяхъ и должностяхъ, Посошковъ особенно настаиваетъ на необходимости честнаго посильнаго труда, работы неустанной, правильной, не за страхъ, а за совѣсть. Будетъ ли то трудъ простой, физическій, или духовный, административный, всюду и всегда трудись во всю, честно, „всею христіанскою правдою работай". Нищимъ придется быть, возложи на себя суму и не гнушайся нищетою. Набралъ хлѣба на день, иди въ свою хижину и больше, про запасъ на другой день, не сбирай. „Дастъ Богъ день, дастъ и пищу". Вообще ни о чемъ не печалься, но во всякомъ положеніи, во всѣхъ радостныхъ и печальныхъ случаяхъ живи по волѣ Божьей. Когда придется плохо, когда застигнетъ нужда, встрѣтятся непріязнь, обиды, прежде всего ищи причины въ себѣ, въ своей слабости, вини себя, свою немощь, свои грѣхи, а не другихъ.

Такимъ образомъ Посошковъ двуликій мыслитель: одно лицо у него ветхозавѣтное, еврейское, а другое—новое, христіанское. Почти вся его душа еще погружена въ ветхій завѣтъ и только время отъ времени она вырывается изъ него и дѣлается христіанской. Прекрасно онъ изобразилъ такой смѣшанный характеръ своего міровоззрѣнія въ слѣдующемъ наставленіи: когда ѣдешь или идешь, не бездѣльничай, а повторяй, какіе можешь припомнить, псалмы Давидовы (а не евангеліе, не заповѣди блаженства и ничто подобное). Если ни одного не помнишь, то затверди псаломъ 50-й, да 42-й, да 69-й, „между же ими промѣшивай Богомъ данную намъ молитву: Отче нашъ и Богородице Дѣво“ [1]). Между псалмами „промѣшивай“ новозавѣтную молитву Господню. Такъ-то и все міровоззрѣніе Посошкова было „промѣшиваніе“ христіанскихъ началъ между ветхозавѣтными, моисеевскаго склада, воззрѣніями. Посошковъ былъ больше еще іудей, чѣмъ христіанинъ. Когда онъ говоритъ о вниманіи къ евангелію, у него выходитъ какъ-то сухо и формально. Вотъ, наставляетъ онъ, за обѣдней не пророни ни одного слова изъ читаемаго евангелія, и, придя домой, со вниманіемъ прочти его, чтобы лучше запомнить. Также и апостолъ. Но зачѣмъ такъ нужно дѣлать? Ради высоты и любвеобилія нравственнаго христіанскаго ученія, ради его глубокаго и жизненнаго руководственнаго значенія? Нѣтъ, а потому, что это глаголы Божіи, что кто ихъ не слушалъ, когда Христосъ говорилъ, того Богъ отвергъ и всѣ тѣ погибли. Точно также и нынѣ, кто не внемлетъ словесамъ Господнимъ, во святомъ евангеліи написаннымъ, тотъ человѣкъ отторгается отъ Бога, подпадаетъ власти діавола и на вѣки погибаетъ. „И сего ради ты, сыне мой, буди велми бодръ во время евангельскаго чтенія, дабы тебѣ и единаго глагола не проронити“ [2]). Какія-то формальныя фарисейскія разсужденія, безъ настоящаго христіанскаго чувства и трепета. Слушай и учи евангеліе, не пророни изъ него ни слова, а живи по закону моисееву.

Отъ человѣка съ такимъ преобладаніемъ въ міровоззрѣніи формальныхъ и ветхозавѣтныхъ элементовъ надъ собственно христіанскими можно-ли было ожидать построенія педагогической системы на строго христіанскихъ, новозавѣтныхъ началахъ любви и гуманности? Очевидно, нѣтъ. И дѣйствительно, какъ только Посошковъ начинаетъ говорить собственно о воспитаніи, такъ сейчасъ же намъ слышатся поученія совершенно въ духѣ стараго

---

[1]) Завѣщаніе, гл. 5, стр. 141.

[2] Завѣщаніе, гл. 4, стр. 99.

Домостроя XVI в., сейчасъ же на сцену является ветхій завѣтъ. Самое главное въ воспитаніи по Посошкову — учить дѣтей неоплошно и держать ихъ въ великой грозѣ, первое, чтобы предъ Богомъ трепетали, а второе, чтобы и родителей боялись, одного ихъ взгляда. „Велми бо, велми бо зло, еже младымъ дѣтямъ чинить потачки: всякое бо зло и безумство родится отъ родителевые потачки". А затѣмъ авторъ нанизываетъ длинный рядъ текстовъ изъ ветхаго завѣта о сокрушеніи реберъ дѣтямъ. Древніе святые повелѣвали дѣтей своихъ бить нещадно; поэтому учи ихъ добродѣтели и строго наказывай. Не только самъ не играй съ дѣтьми, но и не пускай ихъ на улицу играть съ товарищами. Всего больше Посошковъ боится собственной дѣтской воли, дѣтской свободы и самостоятельности, которыя представляются ему своеволіемъ. „Всякіе пакости содѣваются въ народѣ, яко духовные, тако и гражданъскіе и житейскіе, отъ самоволія". А потому крѣпко держи дѣтей, чтобы они безъ родительскаго позволенія ничего не дѣлали, жили бы не по своей волѣ, а по волѣ родительской. Если въ школу отдашь сына, то и въ школѣ ни малѣйшей воли ему не давай, „но въ велицѣй грозѣ держи его". Самоволіе вредно и въ зрѣломъ возрастѣ, а тѣмъ болѣе въ юношескомъ и дѣтскомъ.

Въ такомъ же ветхозавѣтномъ духѣ должно пройти и первоначальное воспитаніе. Имя для родившагося слѣдуетъ избирать того святого, въ какой день родится. Посошковъ совѣтуетъ избирать малоупотребительное имя, чтобы святые за неудобство имени не были въ пренебреженіи, каковы Созонтъ, Доримедонтъ, Акила, Урванъ, Ѳалалей, Епимахъ, и др. Оставлять младенца долгое время безъ крещенія не слѣдуетъ, чтобы не умеръ. На третій или восьмой день нужно крестить его и причастить. Когда дитя начнетъ говорить, тогда дурно дѣлаютъ многіе родители, уча его (отцы) бранить мать, кукиши ей казать и по щекамъ бить, или уча (матери) бранить отца, бить, кукиши казать, за бороду драть. Вмѣсто того нужно учить младенца имя Божіе натверживать и страхъ Божій въ немъ укоренять. Потаканіе злому ведетъ къ погибели. „И тако у насъ въ Россіи народа болшая часть погибаетъ отъ неученія младенческаго, т. е. отъ потачки". „Лучши бо чадъ не рождати, нежели родивъ, да и з душею погубити" (мысль изъ Златоуста). Какъ и куда молодое дерево наклонишь, такъ согнутымъ оно и останется навсегда, не исправишь его и послѣ; такъ и дитя, если научится рано злу, то, и сдѣлавшись старымъ человѣкомъ, не будетъ добрымъ.

Съ самаго начала, первыми словами дитяти, должны быть

не тятя, не мама, но „Богъ на небѣ“. Взявъ руку дитяти, указуй ею на небо и говори: „Бога бойся, ни съ кѣмъ не бранися, ни дерися; Богъ съ неба смотритъ и, что ты ни сдѣлаеши, видитъ; и языка своего не выставливай: Богъ за то тебя убьетъ“ [1]).

Любопытно также по своему ветхозавѣтному характеру и въ нѣкоторомъ родѣ умилительно наставленіе Посошкова „О прочитаніи книгъ и о почитаніи ихъ“. Онъ совѣтуетъ читать книги непремѣнно съ бумагой и чернилами въ рукѣ, чтобы выписывать все, что понравится, съ отмѣткой, откуда что взято. „Книги же читающе, не облокотися о ню, но, книгу почитая, клади ее въ честномъ мѣсте, и на книги никакіе свѣтскіе вещи не налагай. Яко святую икону почитаеши, тако и книги почитай... И аще лучится съ собою взять ее, то не полагай ю въ штаны, но полагай въ каѳтанный карманъ, и то не велми бо низокъ былъ“.

Но въ педагогическихъ взглядахъ Посошкова есть и нѣкоторыя новшества. Такъ образовательный курсъ у него уже совсѣмъ другой, чѣмъ какой былъ прежде. Онъ предлагаетъ учить славянскому чтенію, письму, грамматикѣ, выкладкѣ цифирной до дѣленія, латинской грамотѣ и языку, или греческому, или польскому, отдавая предпочтеніе послѣднему; а потомъ нужно учить художеству, къ какому кто способенъ. Особенно же полезно учить рисовать, „ко всякому бо художеству рисовальное дѣло присутственно и зѣло потребно“.

Также здраво смотрѣлъ Посошковъ и на физическое воспитаніе—оно должно быть поставлено совершенно просто: ни бога-

---

[1]) Въ первомъ посланіи къ Стефану Яворскому Посошковъ подробнѣе развиваетъ эти мысли: „отецъ учитъ матерь бранить сицѣ: мама кака, мама бля-бля; а мать учитъ отца бранить подобнѣ: тятя бля-бля, и какъ младенецъ станетъ блякать, то отецъ и мать тому радуются и понуждаютъ младенца, дабы онъ непрестанно ихъ и постороннихъ людей блякалъ. Къ сему же злу и еще злу поущаютъ младенца: отецъ учитъ матку по щекамъ бить, а мать таможде учитъ отца бить, а иные и такіе отцы есть, что и сами себя поущаютъ бить и за бороды драть; и егда младенецъ за бороду примется и отецъ тому вельми радуется. А когда мало повозмужаетъ младенецъ и говорить станетъ яснѣе, то уже учатъ его и совершенному сквернословію и всякому неистовству“.—„Егда кой отрочищь изъ младенчества своего чесому навыкнетъ, то съ тѣмъ нравомъ и до смерти пробудетъ. Слышалъ, что Крымскіе Татарове дѣтей своихъ ни за какія вины не бьютъ, дабы они были буявы и безстрашны; и сему вѣрить мочно, что сіе есть правда. Буде кой младенецъ въ грозѣ возрастетъ, той будетъ и до старости боязливъ, понеже страхъ въ немъ заростетъ и не изыдетъ изъ него даже и до старости, тако чесого ни навыкнетъ изъ младенчества, съ тѣмъ и пребудетъ“. (Сочиненія Посошкова 1, 312—314).

тыхъ, ни мягкихъ одеждъ не нужно, „пищами сладостными дѣтей своихъ не весьма питай, но обучай ихъ къ яденію суровыхъ ядей, понеже суровые яди приносятъ человѣку здравіе и долголѣтіе“. Отъ вина нужно особенно остерегать дѣтей [1]).

Повидимому, Посошковъ есть воплощенное педагогическое противорѣчіе. Онъ—проповѣдникъ и защитникъ широкой гуманности, мягкаго, сердечнаго, милосерднаго отношенія ко всему существующему, особенно къ животнымъ, или, какъ онъ самъ выражается, „добродѣтели скотинной“, онъ суровъ въ отношеніи къ дѣтямъ. Собаку, грѣющуюся на солнцѣ, не тронь; курицу, роющуюся въ пескѣ, не потревожь; а сына, дочь, дѣтей бей нещадно, сокрушай имъ ребра. Дерева не ломай, а дѣтскую волю сломи, отними у дѣтей волю, пусть они живутъ не по своей волѣ, а по волѣ родителей, живутъ и трепещутъ. Какое большее зло можно причинить дѣтямъ, какъ можно сдѣлать ихъ еще несчастнѣе, чѣмъ отнять у дѣтей ихъ волю, унижать ихъ и заставлять страдать отъ частыхъ и жестокихъ побоевъ, повергающихъ ихъ въ непрерывное состояніе страха? Ничего хуже, ничего ужаснѣе быть не можетъ. А между тѣмъ гуманный Посошковъ, предписывающій даже „добродѣтель скотинную“, требуетъ, чтобы родители постоянно держали своихъ дѣтей въ этомъ ужасномъ состояніи безволія, страха и страданія. Какъ понять такое противорѣчіе? Неужели Посошковъ не замѣчалъ его? Вѣдь онъ самъ говорилъ, что „скотинная добродѣтель“ собственно малая добродѣтель, но она тѣмъ важна, что учитъ милосердному отношенію къ людямъ: „егда научишися миловати скоты, то уже устыдишися не миловати человѣки, но во всякихъ имъ нуждахъ будеши способствовати“. А какъ же дѣти, неужели они не человѣки, и даже ниже скотовъ и растеній?

Въ томъ то и дѣло, что для Посошкова здѣсь не было противорѣчія, въ немъ, въ его сознаніи, Іисусъ Христосъ и Іисусъ сынъ Сираховъ и даже Моисей уживались еще вмѣстѣ мирно, любовь евангельская не устраняла сокрушенія реберъ у дѣтей. Ветхозавѣтные педагогическіе идеалы такъ впитались въ древняго русскаго человѣка, такъ укоренились въ его разумѣ, что, признавая хорошимъ и желательнымъ милостивое отношеніе ко всему, русскій человѣкъ милостивое, любовное отношеніе къ дѣтямъ видѣлъ въ побояхъ дѣтей, въ дѣтскомъ страхѣ, въ отнятіи у дѣтей воли. Безъ суровости и страха въ воспитаніи

---

[1]) Педагогическіе взгляды Посошкова изложены имъ преимущественно въ главахъ I, III и V Отеческаго завѣщанія.

дѣти не могутъ сдѣлаться счастливыми и хорошими—такъ училъ ветхій завѣтъ, такъ учили наши предки. Если не обмолотишь снопа, если не разобьешь орѣха, не получишь хлѣба, не достанешь ядра, не узнаешь сытости и сладости; „чадъ аще не біеши, не сподобишеся радости“. Также училъ и Посошковъ. Нельзя дозволять дѣтямъ разъѣзжать „на конѣхъ самовольства“, какъ выражался Симеонъ Полоцкій. Курицу не тронь, не хорошо, а вотъ если дитя языкъ высунетъ, то внушай ему, что Богъ за это его убьетъ. Жесточайшіе ветхозавѣтные взгляды и рядомъ гуманнѣйшія христіанскія чувства, одно бокъ-о-бокъ съ другимъ. Это любопытнѣйшее сочетаніе двухъ разнороднѣйшихъ, даже противорѣчащихъ, идеаловъ и міровоззрѣній; въ одной рукѣ педагогія насилія и палки, въ другой—любви и свободы.

Говорятъ, что наша древняя допетровская педагогія не была сурова, не была ветхозавѣтной, вѣдь слышали же наши предки ученіе о любви, вѣдь были же они христіане, а потому не могли по принципу избивать дѣтей, ломать имъ ребра. Но вотъ предъ нами Посошковъ, не только слышавшій о любви, но и самъ учившій ей, да еще какой широкой любви! А сокрушать ребра дѣтей, отнимать у нихъ ихъ волю (по его терминологіи своеволіе) и повергать ихъ въ постоянный трепетъ и онъ велитъ. А, кромѣ того, онъ защитникъ, какъ нормальныхъ явленій, пытки, казни, сожженія и клейменія раскольниковъ—и на все это, по его мнѣнію, есть божіе разрѣшеніе. Но вѣдь то знаменитый Посошковъ — талантъ, умница, проповѣдникъ гуманности, что же думать о $^{99}/_{100}$ нашихъ допетровскихъ предковъ? Вѣдь Посошковъ искренно огорчался невѣжествомъ народа, онъ утверждалъ, что „не малая пакость крестьянамъ чинится и отъ того, что грамотныхъ людей у нихъ нѣтъ“. И вотъ онъ мечтаетъ о широкомъ распространеніи грамотности въ народѣ, мечтаетъ объ учрежденіи въ Москвѣ, „академіи великой, всѣхъ наукъ исполненной“, какъ вѣнцѣ просвѣщенія. И этотъ же Посошковъ проповѣдуетъ сокрушеніе реберъ дѣтямъ!

Посошковъ былъ цѣльный, а не противорѣчивый человѣкъ. Онъ былъ защитникъ патріархальной твердой и широкой власти, патріархальной семьи. Укладъ старинной еврейской семьи былъ укладомъ и его семьи. Какого либо противорѣчія между ветхимъ и новымъ завѣтомъ для него не существовало, и въ ветхомъ и въ новомъ завѣтѣ говорилъ одинъ и тотъ же Богъ. Богъ требуетъ казни преступниковъ и еретиковъ, сожженія поповъ, прикрывающихъ раскольниковъ, пытокъ воровъ и разбойниковъ, онъ требуетъ всѣхъ этихъ жестокостей, потому что онъ предписываетъ „злыхъ

злѣ погублять". Богъ требуетъ, правда, и любви и милости, но не по отношенію къ указаннымъ людямъ, они исключены самимъ Богомъ изъ милости Божіей; а боіся „паче Бога милосердствовати". Оказывай милость нищимъ, убогимъ, не мучь животныхъ, не ломай деревьевъ—все это божье, твореніе Бога, дѣло рукъ Его. Не оскорбляй Бога, обижая и разрушая созданное имъ. А дѣтей нещадно бей и сокрушай имъ ребра изъ любви къ нимъ и опять по заповѣди Божіей. Такимъ образомъ вся жизнь пойдетъ по-божьи: и сокрушеніе реберъ у дѣтей, и пытки, и сожженіе раскольниковъ и преступниковъ, и свѣчи большія, и поклоны большіе спасителевымъ и богородичнымъ образамъ, и малые поклоны и свѣчи образамъ угодниковъ божіихъ. Все Богъ, на все воля Божья [1]).

Другой дѣятель петровскаго времени, высказавшій совершенно опредѣленно свои педагогическія убѣжденія, былъ Татищевъ (1686—1750 гг.). На его воззрѣніяхъ характеръ дѣловой петровской эпохи отразился больше, чѣмъ на взглядахъ Посошкова. Педагогика Татищева—педагогика утилитарная, и всѣ его жизненныя воззрѣнія проникнуты грубымъ петровскимъ началомъ непосредственной практической пользы. Въ „Увѣщаніи умирающаго отца къ сыну", онъ, напримѣръ, заявляетъ, что положеніе холостаго нужно предпочесть положенію женатаго, потому что женитьба препятствуетъ человѣку наслаждаться, лишаетъ его душевнаго спокойствія. Семья—тяжкое бремя и блаженъ не женатый. Но если человѣкъ женился и имѣетъ дѣтей, то онъ долженъ знать, что „доброе воспитаніе—источникъ благополучія" и что оно существенно обусловливается тѣмъ, чтобы не давать въ воспитаніи воли женѣ, матери дѣтей, чтобы она не погубила ихъ своею слѣпою любовью и нѣгою. Науку въ добромъ воспитаніи Татищевъ цѣнилъ очень высоко. Въ „Разговорѣ о пользѣ науки и училищъ" онъ высказываетъ убѣжденіе въ необходимости для каждаго просвѣщеннаго человѣка познанія самого себя, каковое познаніе достигается только помощью науки. Познаніе себя и внѣшнее, тѣлесное, и внутреннее, духовное, равно необходимо для нашего будущаго и настоящаго благополучія, а слѣдовательно и наука, органъ такого познанія, практически полезна всѣмъ. А такъ какъ въ то время науку уважали очень мало, то Татищевъ считаетъ

---

[1]) О Посошковѣ см. Брикнеръ, Мнѣнія Посошкова. Москва, 1879 г. Въ этомъ сочиненіи есть глава: Мнѣнія Посошкова о нравственности и воспитаніи. — Христіанское чтеніе 1878 г. январь — февраль. Ст. Прилежаева О двухъ неизданныхъ сочиненіяхъ Посошкова.

нужнымъ доказать пользу науки для государства вообще и для отдѣльныхъ сословій въ частности, опровергнуть мнѣніе, что науки могутъ быть вредны въ религіозномъ отношеніи и порождать ереси [1]). Самая сущность науки заключается въ ея практической полезности, потому что знаніе состоитъ въ разумѣніи, „что добро и зло (Быт. 3, 5), т. е. что ему (человѣку) полезно и нужно и что вредно и не потребно“. Поэтому и науки онъ раздѣляетъ на нужныя, полезныя, щегольскія или увеселяющія, любопытныя или тщетныя и вредныя. Нужныя науки слѣдующія: домоводство, врачество, законъ Божій, умѣнье владѣть оружіемъ, логика, богословіе; полезныя: письмо, грамматика, краснорѣчіе или витійство, изученіе иностранныхъ языковъ, исторія, генеалогія, географія, ботаника, анатомія, физика, химія; щегольскія: стихотворство (поэзія), музыка, танцованіе (плясаніе), волтежированіе, знаменованіе (живопись); любопытныя: астрологія, физіономика, хиромантія, алхимія; вредныя: гаданія и волшебства разнаго рода, некромантія (чрезъ мертвыхъ провѣщаніе), гидромантія (водовѣщаніе), аеромантія (воздуховѣщаніе), пиромантія (огневѣщаніе) и т. п. Приведенная классификація наукъ — единственная въ своемъ родѣ. Она сваливаетъ въ одну кучу наукъ и науки собственно, и искусства, и языки, и гимнастическія упражненія, и научныя гаданія, и просто волшебство, причемъ распредѣляетъ ихъ на группы, съ точки зрѣнія приносимой ими пользы или вреда. А во главѣ этого длиннаго ряда наукъ, искусствъ и всякаго рода дѣтельностей, впереди даже закона Божія, на самомъ первомъ мѣстѣ, какъ самая нужная наука, ставится домоводство. Очевидно, мы имѣемъ не классификацію наукъ, а обозрѣніе съ узкой утилитарной точки зрѣнія самыхъ разнообразныхъ дѣятельностей, вслѣдствіе чего и явилось возможнымъ включить въ одну группу нужныхъ наукъ и домоводство и врачество и законъ Божій и умѣнье владѣть оружіемъ и логику. Предметы самые разнородные и только грубѣйшій утилитаристъ могъ соединить ихъ въ одну группу по той простой и уважительной причинѣ, что всѣ эти дѣятельности нужны. Названіе ихъ всѣхъ науками свидѣтельствуетъ о чисто младенческомъ пониманіи и положеніи науки. Согласно такимъ наукамъ и учителя указываются тоже весьма оригинальные: „чернецы, лѣтами не меньше 50, и офицеры суть главные учители“ [2]).

[1]) Эта же тема довольно подробно разбирается и въ духовномъ Регламентѣ: „дурно многіе говорятъ, что ученіе виновно есть ересей“.

[2]) Разговоръ о пользѣ науки и училищъ. Отвѣтъ на 116 вопросъ.

Съ такой же узко утилитарной точки зрѣнія Татищевъ разсуждаетъ и объ изученіи иностранныхъ языковъ, указывая различнымъ сословіямъ, знаніе какихъ иностранныхъ языковъ имъ особенно нужно и полезно. „Какъ люди разной природы суть и по оному разныя науки и услуги себѣ и своимъ дѣтямъ избирать склонность имѣютъ, такъ и языки должны полезные къ тѣмъ наукамъ и услугамъ избирать“. Поэтому духовенству нужны языки еврейскій, греческій, латинскій; дворянству — французскій, нѣмецкій, нѣкоторые восточные (Разговоръ о пользѣ науки и училищъ, отвѣтъ на 69 вопросъ). Впрочемъ и все его сочиненіе „Разговоръ о пользѣ науки и училищъ“ имѣетъ цѣлью доказать весьма узкое и практическое положеніе, имѣвшее, однако, большое значеніе въ петровское время, именно необходимость посылать молодыхъ людей для обученія за границу, а не учить ихъ дома. Въ Россіи учебныхъ заведеній мало, да они и организованы неудовлетворительно, учатъ въ нихъ плохо, учебниковъ и учебныхъ пособій нѣтъ. „Мы до днесь не токмо курсовъ маѳематическихъ, гисторей, географіи Россійской, которыя весьма всѣмъ нужны, не говорю о высокихъ философскихъ наукахъ, но лексикона и грамматики достаточной не имѣемъ“. (Отвѣтъ на вопросъ 117). Конечно, училища необходимо учредить по всѣмъ губерніямъ, провинціямъ и городамъ, но при этомъ нужно смотрѣть, чтобы „шляхетству нужно особно отъ подлости отдѣлено было“. Педагогика Татищева была не только узко утилитарная, но и рѣзко сословная. Конечно, главныя его заботы были объ образованіи дворянства.

Въ ближайшемъ указаніи состава образовательнаго курса Татищевъ оказывается двойственнымъ: съ одной стороны онъ допетровскій педагогъ, по обилію указываемыхъ имъ занятій религіозно-церковнаго характера, а съ другой — онъ новаторъ: вводитъ въ курсъ неслыханные до Петра предметы. Обрисуемъ коротко обѣ указанныя стороны педагогики Татищева.

Въ „Духовной моему сыну“ Татищевъ прямо заявляетъ, что главнѣйшее въ жизни есть вѣра, что въ Законѣ Божіи отъ юности до старости нужно поучаться, и день и ночь, и ревностно познавать волю Творца. Для этого нужно читать библію и катехизисъ, книги учителей церковныхъ, прежде всего Іоанна Златоуста, потомъ Василія Великаго, Григорія Назіанзина, Аѳанасія Великаго и Ѳеофилакта Болгарскаго, также недавно изданныя печатныя толкованія десяти заповѣдей и блаженствъ (Ѳеофана Прокоповича). Кто достаточно въ чтеніи и разумѣніи библіи искусился, тому надобно читать прологи, житія святыхъ въ Минеяхъ Четьихъ.

„Хотя въ нихъ многія гисторіи въ истинѣ бытія, кажется, оскудѣваютъ, и неразсуднымъ соблазны къ сомнительству о всѣхъ нихъ въ положенныхъ подать могутъ, однакожъ тѣмъ не огорчевайся, но разумѣй, что все оное къ благоуханному наставленію предписано, и тщися подражати дѣламъ ихъ благимъ". Потомъ, когда въ православномъ Законѣ Божіи человѣкъ достаточно научится, то пусть читаетъ книги „лютерскія, кальвинскія и папижскія", потому что придется съ иновѣрцами вступать въ разговоръ о вѣрѣ, а потому чтобы не впасть въ соблазнъ и не быть обманутымъ.

Не зачинай, вставши, ничего, пока не помолишься Богу съ благоговѣніемъ; равно не ложись безъ призванія Его святаго имени. Въ воскресные и праздничные дни ходи въ церковь, библію читай съ примѣчаніемъ, вразумительно, изъ нея научишься истинной премудрости (Увѣщаніе умирающаго отца къ сыну). Никогда, ни для какого тѣлеснаго благополучія, отъ своей церкви не отставай и вѣры не перемѣняй, хотя бы ты и пришелъ къ мысли, что въ своей церкви есть нѣкоторыя погрѣшности и неисправности или кое-что лишнее.

Такимъ образомъ Татищевъ, по прежнему, очерчиваетъ довольно широкій кругъ религіознаго образованія, но церковно-богослужебный характеръ его исчезъ, церковно-богослужебныя книги болѣе не изучаются, а напротивъ, прямо рекомендуется немыслимая въ прежнее время вещь—чтеніе книгъ, излагающихъ ученіе иныхъ вѣръ. При этомъ хотя и предписывается строго на строго своей вѣры ни въ какомъ случаѣ не перемѣнять, но уже допускается, что въ ней можетъ открыться кое-что неудовлетворительное, кое-какія погрѣшности, а въ сказаніяхъ Четьихъ Миней о святыхъ можетъ оказаться многое невѣроятнымъ и сомнительнымъ. Такимъ образомъ допускался религіозный скепсисъ и признаніе нѣкоторыхъ несовершенствъ своей вѣры—религіозный раціонализмъ, который былъ совершенно чуждъ образованію допетровской эпохи.

Что касается свѣтской или научной стороны образованія, то въ ней самое главное—умѣнье правильно и складно писать; затѣмъ должны слѣдовать ариѳметика, геометрія, артиллерія и фортификація, прочія части математики, нѣмецкій языкъ, русская исторія и географія, законы гражданскіе и воинскіе своего отечества. О знаніи иностранныхъ языковъ, разныхъ для разныхъ сословій, было уже упомянуто. Этотъ курсъ, очевидно, довольно широкъ и отличается не только математическо-реальнымъ, но и профессіональнымъ характеромъ, по присутствію въ немъ такихъ

учебныхъ предметовъ, какъ артиллерія, фортификація, воинскіе законы. Духъ Петра вѣялъ надъ авторомъ и вдохновлялъ его при указаніи такого состава научнаго курса.

Собственно нравственная сторона воспитанія затронута въ „Духовной“ Татищева очень мало. Она наполнена совѣтами житейскими, практическими, до оправданія взятокъ включительно. Говорится лишь о необходимости почтенія дѣтей къ родителямъ, за что приводятся ветхозавѣтные тексты изъ Моисея, Соломона, Сираха, приводится примѣръ Хама и вообще замѣчается, что „Богъ обиды родителей безъ отмщенія не оставитъ, какъ то пагуба Авессалома, сына Давидова, удостовѣриваетъ“. Довольно подробно обсуждается вопросъ о выборѣ жены, причемъ авторъ приходитъ къ заключенію, что посредственная красота и равность лѣтъ, или жена не менѣе десятью лѣтами моложе, самая лучшая, причемъ благоразумная и честная жена и въ помыслахъ не должна имѣть желанія командовать мужемъ, „Всевышній и Всемогущій Творецъ Богъ жену Еву Адаму Божественнымъ Своимъ закономъ подъ власть опредѣлилъ“.

Такимъ образомъ хотя Татищевъ по многимъ своимъ взглядамъ стоитъ еще на почвѣ старой допетровской педагогіи, но въ его совѣтахъ сыну, высказанныхъ и въ „Духовной“ и въ „Увѣщаніи“, вѣетъ уже новый духъ, слышится голосъ петровскаго дѣльца, завзятаго утилитариста, но защитника науки, вѣры въ соединеніи съ нѣкоторымъ религіознымъ раціонализмомъ, защитника образованія математическо-профессіональнаго и сословнаго. Если сравнивать Посошкова и Татищева, какъ педагоговъ, то придется признать, что Посошковъ тѣснѣе, больше связанъ съ древнею Русью и ея педагогіей, чѣмъ Татищевъ. Послѣдній сухъ, прозаиченъ, раціоналистиченъ, и его педагогія, не смотря на сильнѣйшее стремленіе раздѣлить сословія въ образованіи, преслѣдуетъ всюду идеалы мѣщанскаго счастья [1]).

Для петровской педагогіи характерно еще одно сочиненіе— „Юности честное зерцало“, напечатанное по приказанію Государя въ 1717 году и выдержавшее нѣсколько изданій (мы пользовались пятымъ изданіемъ 1767 г.). Сочиненіе это, какъ видно изъ его заглавія, собрано изъ разныхъ авторовъ, очевидно иностранныхъ, и назначалось какъ руководство къ житейскому обхожденію. На

---

[1]) Духовная Василія Никитича Татищева. Изд А. Островскаго. Казань. 1885.—Духовная моему сыну. В. Н. Татищевъ. Тексты Духовной и Увѣщанія. Русская классная библіотека подъ редакціей Чудинова, СПб. 1896.—Разговоръ двухъ пріятелей о пользѣ науки и училищъ, съ предисловіемъ и указателемъ Нила Попова. Москва. 1887.

самомъ дѣлѣ его задачи шире: сначала это азбука, а въ концѣ изложеніе, правда весьма краткое и сухое, нравственности въ примѣненіи къ дѣвицамъ, „дѣвическія чести и добродѣтелей вѣнецъ, состоящій въ послѣдующихъ двадесяти добродѣтеляхъ“ (смиреніе, трудолюбіе, благодареніе и пр.). Азбука содержитъ изображеніе славянскихъ буквъ, печатныхъ и рукописныхъ, съ наименованіемъ ихъ: азъ, буки, вѣди и т. д., „слози двописменніи и трипісменніи“, нравоученія отъ Св. Писанія по алфавиту—на каждую букву приведено по три краткихъ нравоученія, цифры славянскія, арабскія и римскія и счетъ до ста тысячъ милліоновъ. Ядро же книги составляютъ наставленія о внѣшнемъ благоповеденіи и приличіи, какъ дѣти, преимущественно мужскаго пола, должны держать себя съ родителями, знакомыми, за обѣдомъ, на праздникахъ, при дворѣ, какъ отвѣчать на вопросы въ бесѣдѣ съ другими, какъ поступать, будучи между чужими. Наставленія касаются главнымъ образомъ поступковъ и приличій въ обществѣ, суть наставленія объ учтивости и вѣжливости. Хотя и говорится, что „имѣетъ отрокъ наипаче всѣхъ человѣкъ прилѣжать, какъ бы себя могъ учинить благочестна и добродѣтельна“, но собственно нравственныхъ наставленій весьма мало, все о внѣшности и учтивости, въ родѣ того, что „младые отроки не должны носомъ храпѣть, и глазами моргать, и ниже шею и плеча, якобы изъ повадки трясти“; „рыгать, кашлять, и подобныя такія грубыя дѣйствія въ лицѣ другого не чини“; „и сія есть не малая гнусность, когда кто часто сморкаетъ, якобы въ трубу трубитъ, или громко чхаетъ, будто кричитъ“ и т. п. Молодымъ отрокамъ внушается говорить между собой на иностранныхъ языкахъ, чтобы прислуга не узнала какой-либо тайны и „чтобъ можно ихъ отъ другихъ незнающихъ болвановъ распознать“. О государственной службѣ, или общественной дѣятельности, о серьезномъ трудѣ, даже о хозяйствѣ, и вообще о посвященіи себя какому-либо призванію въ „Зерцалѣ“ не говорится; это свѣтское сочиненіе для аристократовъ и баръ, которымъ внушается сурово обращаться съ прислугой.

Очевидно „Зерцало“, включивъ азбуку и изложеніе добродѣтелей наряду съ правилами учтивости и вѣжливости, хотѣло сполна руководить юношествомъ, быть его настольной книгой въ разные возрасты. А что оно признало самымъ важнымъ и существеннымъ изъ обширной области воспитанія? Не воспитаніе ума и сердца, даже не развитіе права и порядочности, а манеры и платье, простую внѣшнюю благопристойность и вѣжливость. Такъ оно и должно было быть: тѣло виднѣе духа, а платье и манеры

виднѣе тѣла. „Зерцало“ есть соединенiе старинныхъ складовъ съ правилами дворянской внѣшней обходительности, для него воспитанный человѣкъ—обученный по старому, но по новому одѣтый и кланяющiйся.

При Петрѣ и Екатеринѣ у насъ продолжалась усиленная работа по переводу разныхъ учебниковъ, руководствъ, плановъ учебныхъ заведенiй, всего, что прямо и непосредственно было соединено съ практическимъ дѣломъ учрежденiя и организацiи новыхъ школъ. Какъ только начали возникать и умножаться болѣе или менѣе благоустроенныя школы, такъ сейчасъ же открылась крайне настоятельная нужда въ составленiи плановъ и уставовъ учебныхъ заведенiй и въ изданiи учебниковъ. Прежнiя школы были однообразны и уставовъ не требовали, такъ какъ почти всѣ онѣ были частными. Курсъ въ нихъ былъ одинаковый церковный, а учебниками служили часословы и псалтири. Новыя школы съ новымъ реальнымъ и разнообразнымъ курсомъ, примѣненнымъ къ профессiональнымъ потребностямъ сословiй, требовали составленiя особыхъ школьныхъ уставовъ и учебниковъ. Въ первый перiодъ исторiи русской педагогiи школьное законодательство почти совсѣмъ отсутствуетъ, устава элементарныхъ дьячковскихъ школъ мы не имѣемъ. Уставами владѣли лишь школы югозападныхъ церковныхъ братствъ и московская славяно-греко-латинская академiя. Съ Петра школьное законодательство развивается быстро, уставы сыпятся какъ изъ рога изобилiя и, наконецъ, дѣло доходитъ до того, что государство начинаетъ больше заботиться о составленiи и передѣлкѣ школьныхъ уставовъ, чѣмъ о самихъ школахъ, школьное законодательство обгоняетъ своимъ развитiемъ ростъ самыхъ школъ. Напр., при Николаѣ I о распространенiи просвѣщенiя заботились мало, но объ его благонадежной въ политическомъ смыслѣ постановкѣ весьма много. Уставы гимназiй передѣлывались почти непрерывно, согласно требованiямъ измѣнявшейся политики, но о размноженiи гимназiй заботились сравнительно мало. Образованiе признавалось необходимымъ зломъ въ государственной жизни, лишь терпѣлось, и для его обезвреживанiя принимались мѣры.

Учебниковъ для устрояемыхъ школъ не было, а потому ихъ нужно было переводить съ иностранныхъ языковъ. Переводы иностранныхъ книгъ у насъ существовали и прежде, но это были преимущественно переводы книгъ религiозно-нравственнаго и церковнаго содержанiя для самообразованiя. Съ Петра переводы съ иностранныхъ языковъ умножились, но переводились уже не религiозно-нравственныя сочиненiя, а книги реальнаго харак-

тера—ариѳметики, геометріи, грамматики, географіи, книги по мореплаванію, артиллеріи и т. п., и переводились прежде всего для удовлетворенія школьной нужды, чтобы дать учащимся учебники, по которымъ они могли бы учиться. Между дѣятелями петровскаго времени видное мѣсто по составленію учебниковъ занимаетъ Ѳеофанъ Прокоповичъ. Онъ былъ преподавателемъ въ Кіевской академіи, а потомъ завелъ въ С.-Петербургѣ свою школу, по образцу польскихъ и іезуитскихъ школъ. Онъ составилъ довольно много всякихъ руководствъ, но самое распространенное его произведеніе, изучавшееся во всѣхъ школахъ, было „Первое ученіе отрокомъ, въ немже буквы и слоги. Таже краткое толкованіе Законнаго Десятословія, Молитвы Господней, Символа Вѣры, и девяти Блаженствъ" (1720 г.). Заглавіе книжки даетъ достаточное понятіе о ея содержаніи, но книжкѣ предшествовало предисловіе, въ которомъ авторъ разъяснялъ родителямъ, воспитателямъ и всѣмъ читателямъ нѣкоторые общіе вопросы относительно обученія дѣтей.—Широкимъ распространеніемъ пользовалось и произведеніе Магницкаго „Аріѳметіка, сирѣчь наука числительная. Съ разныхъ діалектовъ на славенскій языкъ переведенная, и во едино собрана, и на двѣ книги раздѣлена" (1703 г.). Эта книга заключала въ себѣ не только ариѳметику, но и другія части математики. Пекарскій замѣчаетъ [1]), что въ началѣ XVIII вѣка лица, успѣвшія побывать заграницей и узнать наскоро кое-что, употреблялись по большей части для переводовъ разныхъ сочиненій, преимущественно касавшихся математики, мореходства и языкознанія. Ни одинъ изъ этихъ переводчиковъ неизвѣстенъ самостоятельнымъ какимъ-либо трудомъ и не оставилъ по себѣ памяти въ исторіи ни одной науки.

Учебники при Петрѣ бывали подчасъ довольно темны и сбивчивы, отличались или ничего не говорящимъ многословіемъ или же путаницей, зависѣвшей, вѣроятно, отъ дурного перевода. Въ одномъ учебникѣ, употреблявшемся въ морскомъ кадетскомъ корпусѣ, ариѳметика опредѣлялась такъ: „ариѳметика или числительница есть художество честное, независимое и всѣмъ удобопонятное, многополезнѣйшее и многохвальнѣйшее, отъ древнѣйшихъ же и новѣйшихъ въ разныя времена являвшихся изряднѣйшихъ ариѳметиковъ изобрѣтенное и изложенное". Въ этомъ восхваленіи ариѳметики, вмѣсто ея опредѣленія, чувствуется, что ариѳметика была новымъ предметомъ, который нужно было восхвалять и рекомендовать. Въ другомъ учебникѣ того же заве-

---

[1]) Наука и литература при Петрѣ Великомъ. СПб. 1862 г. Т. I, стр. 5.

денія географія опредѣлялась такъ: „географія есть математическое смѣщенное, изъясняетъ, фигура или корпусъ и ѳикція свойство земноводнаго корпуса, купно съ феноминами, со явленіями небесныхъ свѣтилъ: солнца, луны и звѣздъ“ [1]).

При Екатеринѣ II также много переводили. Для осуществленія введенной при ней саганской системы переводились и передѣлывались учебники извѣстнаго нѣмецкаго педагога Фельбигера. Главнымъ переводчикомъ былъ Янковичъ-де-Миріево, переведшій и передѣлавшій одиннадцать учебныхъ руководствъ. Кромѣ Янковича, переводомъ и передѣлкой учебныхъ руководствъ занимались и другіе члены учебной комиссіи, учрежденной императрицей, а равно и совершенно стороннія ей лица. Такъ Кургановъ издалъ нѣсколько переведенныхъ имъ сочиненій по математикѣ и „морской наукѣ“ и составилъ „Россійскую универсальную грамматику“ или письмовникъ, служившій одновременно и учебникомъ по грамматикѣ, риторикѣ и піитикѣ и книгой для чтенія энциклопедическаго характера. Въ Москвѣ Прокоповичъ-Антонскій издалъ до 20 учебныхъ пособій для воспитанниковъ московскаго благороднаго пансіона, директоромъ котораго онъ былъ.

Во время Екатерины II переводили и издавали не только учебники. Возникшія школы и литература учебниковъ естественно пробуждали общіе педагогическіе вопросы, которые дѣятелямъ и особенно руководителямъ школъ такъ или иначе нужно было разрѣшать. Появлялась педагогическая любознательность, назрѣвала потребность въ разъясненіи коренныхъ педагогическихъ задачъ, затрогивавшихся школами. Такъ какъ своихъ подходящихъ сочиненій не было, то черпали изъ того же источника, откуда брали и учебники, т. е. переводили съ разныхъ языковъ. Такимъ образомъ при Екатеринѣ были переведены слѣдующіе общіе педагогическіе трактаты: Локка—О воспитаніи дѣтей, Фенелона—О воспитаніи дѣвицъ, избранныя мѣста изъ сочиненій Базедова, Перольта и другихъ, графини Жанли—Новое дѣтское училище или опытъ нравственнаго воспитанія обоего пола и всякаго состоянія юношества, Клерка—Философическія разсужденія о воспитаніи, Наставникъ или всеобщая система воспитанія (въ 12 частяхъ) и многіе другіе [2]).

---

[1]) Веселаго, Очеркъ исторіи морскаго кадетскаго корпуса. Стр. 13—19.

[2]) О поименованныхъ и другихъ переводныхъ сочиненіяхъ въ петровскую и екатерининскую эпохи см. Демковъ, Исторія русской педагогики. Часть II.

ГЛАВА XII.

Теоретическая педагогика при Екатеринѣ II.

Второе направленіе теоретической педагогики въ государственный періодъ ея существованія—болѣе или менѣе самостоятельная русская педагогика. Въ ней при Екатеринѣ II было два теченія: собственно государственной педагогики и общественной. Главнѣйшій представитель перваго теченія И. И. Бецкій, второго—Н. И. Новиковъ.

Имя Бецкаго неразрывно связано съ однимъ крупнымъ государственно-педагогическимъ предпріятіемъ—воспитаніемъ новой породы людей, не зараженныхъ пороками современныхъ поколѣній, воспитаніемъ строго государственнымъ. На эту идею государственная педагогика напала не сразу.

До Петра русская семья жила замкнуто, обособленно отъ всего остального міра. Каждая семья жила своими семейными интересами, стараясь, чтобы посторонній глазъ не проникалъ въ семейную жизнь. Семья была своего рода монастыремъ или крѣпостью, обнесенною стѣною, и за эту стѣну не принадлежащій къ семьѣ допускался съ осторожностью. То былъ чужакъ, котораго слѣдовало опасаться. Связи семей въ общество не было, семьи не знали еще никакихъ общественныхъ идеаловъ и всѣ старые домострои, предлагая извѣстный порядокъ жизни, имѣли въ виду личные интересы дома — владыки или, самое большее, семьи. Дальше семьи дѣло не шло, до общественныхъ интересовъ авторы домостроевъ не возвышались. Домострои внушаютъ вѣрную службу царю, но о связи семьи съ обществомъ, родной землей нигдѣ не говорятъ. Съ Петра государство внѣдряется въ семейную жизнь и начинаетъ на нее давить, измѣнять ея строй сообразно государственнымъ интересамъ. Появляется законодательство о семьѣ и семейныхъ отношеніяхъ: въ 1702 году установленъ обрядъ обрученія, долженствовавшій предшествовать вѣнчанію на шесть недѣль, чтобы готовящіеся вступить въ бракъ имѣли возможность ближе узнать другъ друга и, въ случаѣ возникшихъ нерасположенія и несогласій, во время разойтись; сдѣлано было распоряженіе о недозволеніи вступать въ бракъ не прошедшимъ курса цифирныхъ школъ; дѣти насильно отбирались у родителей въ школы и на службу, такъ что родители потеряли прежнюю власть надъ дѣтьми; издано было нѣсколько частныхъ распоряженій о бракахъ раскольниковъ, разрушавшихъ

законную семью въ значительной части населенія; издано было цѣлое законоположеніе о домашнихъ наставникахъ и наставницахъ. Такимъ образомъ государство старалось привлечь къ своей службѣ и семью.

Заставляя семьи учить дѣтей дома и, на смотрахъ дѣтей, экзаменуя ихъ въ успѣшности домашнихъ занятій, у нерадивыхъ родителей отбирая дѣтей и помѣщая для обученія въ казенныя школы, государство все еще оставалось недовольно семьями, онѣ служили ему, по его мнѣнію, недостаточно усердно. Государство признавало семью слишкомъ неудовлетворительнымъ органомъ воспитанія, не достигающимъ серьезныхъ педагогическихъ цѣлей. Общество и семьи были заражены суевѣріями, лѣнью, невѣжествомъ, безнравственностью; такое общество, такія семьи неизбѣжно портили дѣтей, заражали ихъ своими пороками. Воспитать изъ такого зараженнаго дитяти идеальнаго гражданина или просто хорошаго было невозможно, дурные нравы людей, окружавшихъ дитя въ первые годы его жизни, передавались ему и оставались при немъ на всю жизнь. „Добрые или худые нравы каждаго человѣка во всю его жизнь зависятъ отъ перваго его добраго или худого воспитанія“, утверждалъ Бецкій и ранѣе его прежніе педагоги. Отсюда сама собою напрашивалась мысль объ отдѣленіи малолѣтнихъ отъ взрослыхъ, о воспитаніи дѣтей особо, внѣ вліянія семьи и общества, и о созданіи такимъ образомъ новаго поколѣнія людей, мужественныхъ, честныхъ, добродѣтельныхъ, словомъ такихъ, недостатокъ которыхъ былъ ощутителенъ. Съ этой идеей выступилъ Бецкій и къ ней склонилъ Екатерину.

Онъ ей доказывалъ, что и академія наукъ и всѣ другія училища и посылка русскихъ для ученія за границу принесли пользы государству весьма мало, почти никакой. Причина указаннаго печальнаго явленія заключается въ томъ, что заботились лишь о развитіи разума и о пріобрѣтеніи знаній; но одинъ только украшенный или просвѣщенный науками разумъ не въ состояніи создать добраго и прямого гражданина; даже отъ наукъ и просвѣщенія часто бываетъ вредъ, если при этомъ человѣкъ съ нѣжнаго дѣтства не воспитывается въ добродѣтели. Итакъ „ясно, что корень всему злу и добру воспитаніе... Держась сего неоспоримаго правила, единое токмо средство остается, т. е. произвести сперва способомъ воспитанія, такъ сказать, новую породу или новыхъ отцовъ и матерей, которые могли бы дѣтямъ своимъ тѣ же прямыя и основательныя правила воспитанія въ сердце вселить, какія получили они сами

и отъ нихъ дѣти передали бы паки своимъ дѣтямъ, и такъ слѣдовали бы изъ родовъ въ роды въ будущіе вѣки“. Задача грандіозная!

Какія же средства можно предложить для разрѣшенія такой задачи? Нужно завести воспитательныя училища для дѣтей обоего пола и брать туда дѣтей не старше 5—6 лѣтъ, когда дитя еще можно воспитать въ добродѣтели. Въ училищахъ держать дѣтей до 18—20 лѣтъ безвыходно, безъ всякаго сообщенія съ обществомъ, такъ чтобы и самые близкіе родственники могли видѣть ихъ лишь въ назначенные дни и притомъ не иначе, какъ въ самомъ училищѣ и въ присутствіи начальниковъ, „ибо неоспоримо, что частое съ людьми безъ разбора обхожденіе внѣ и внутри онаго (училища) весьма вредительно, а наипаче во время воспитанія такого юношества, которое долженствуетъ непрестанно взирать на подаваемые примѣры и образцы добродѣтелей“.

Устами Бецкаго государство сказало русской семьѣ: ты не способна хорошо воспитать дитя. Отдай его мнѣ, я его воспитаю, а ты уже совсѣмъ не путайся въ это дѣло. Ты только производи дѣтей, а воспитывать ихъ буду я.

На основаніи указаннаго начала былъ преобразованъ шляхетный корпусъ, вновь открыта академія художествъ, съ воспитательнымъ при немъ училищемъ, воспитательное общество благородныхъ дѣвицъ съ мѣщанскимъ отдѣленіемъ, коммерческое училище. Во всѣхъ этихъ заведеніяхъ наиболѣе старались о развитіи не ума, не о сообщеніи знаній, а о воспитаніи чистаго, нѣжнаго и благороднаго сердца. Бецкій говорилъ Екатеринѣ: „Ваше Императорское Величество хощете, чтобы съ изящнымъ разумомъ изящнѣйшее еще соединялося сердце; ибо качество разума не занимаетъ первой степени въ достоинствахъ человѣческихъ; оно украшаетъ оныя, а не составляетъ“. Эта мысль Бецкаго о верховенствѣ сердца въ духовной природѣ человѣка, о превосходствѣ его надъ разумомъ была руководящимъ началомъ русской педагогики XVIII вѣка, наряду съ мыслью о необходимости отдѣлять малолѣтнихъ отъ взрослыхъ. Профессоръ московскаго университета Барсовъ, въ своей рѣчи о цѣли ученія, произнесенной въ 1760 году, изъяснялъ: „Конецъ и намѣреніе ученія есть знаніе. Но знаніе подобно оружію—и во благо и во зло употребить его можно. Надобно умѣть управлять имъ: управляетъ знаніемъ сердце, а въ немъ добродѣтель. Знаніе должно быть дверью къ добродѣтели. Честное сердце предпочитается великому разуму... Надъ добродѣтелью возвышается

законъ и благочестіе христіанское". А митрополитъ московскій Платонъ, протекторъ московской академіи, съ своей стороны убѣждалъ, что „ученіе, дабы было дѣйствительно, не столько зависитъ отъ остроумія и краснорѣчія, сколько отъ чистоты и непорочности сердца учителева". Завѣдывающимъ академіей онъ писалъ: „наблюдайте сей долгъ предъ Богомъ всеприлежно, чтобъ учители не только учительствомъ, но еще болѣе честнымъ житіемъ юношество наставляли, такъ же и объ ученикахъ, чтобы не только въ наукахъ, но еще болѣе въ добродѣтели преуспѣвали"... Фонвизинскій Стародумъ такъ разсуждалъ: „умъ, коль онъ только умъ,—сущая бездѣлица. Прямую цѣну уму даетъ благонравіе: безъ него умный человѣкъ—чудовище". Сумароковъ въ рѣчи при открытіи академіи художествъ восклицалъ: „возсіяли науки—и погибла естественная простота, а съ нею и чистота сердца".

Итакъ повсюду у насъ въ XVIII вѣкѣ—въ университетѣ, въ духовной академіи, въ шляхетномъ корпусѣ, въ женскомъ институтѣ, воспитательныхъ домахъ, въ литературѣ—исповѣдывалось одно и тоже верховное педагогическое начало: честное, добродѣтельное сердце выше разума и многихъ знаній.

Указавъ основныя начала педагогической системы Бецкаго, мы изложимъ теперь его болѣе частные руководящіе взгляды на воспитаніе дѣтей.

Въ составленномъ Бецкимъ „Генеральномъ планѣ Воспитательнаго Дома" изложена, между прочимъ, цѣлая теорія воспитанія дѣтей. Эта теорія составлена главнымъ образомъ по Локку, котораго Бецкій называлъ „премудрымъ" и „любви достойнымъ". Не слѣдуетъ впрочемъ думать, что Бецкій въ своихъ взглядахъ только воспроизводилъ Локка и болѣе ничего,—нѣтъ, онъ и перерабатывалъ теорію послѣдняго, измѣнялъ и дополнялъ ее. Можно утверждать, что взгляды Бецкаго на воспитаніе дѣтей, оставаясь по существу взглядами Локка, гораздо шире, гуманнѣе и въ нѣкоторыхъ пунктахъ подробнѣе ученій послѣдняго. Это понятно, такъ какъ самъ Бецкій упоминаетъ не одинъ разъ, что онъ, кромѣ сочиненія Локка, пользовался трудами и другихъ мыслителей.

Подобно Локку, Бецкій даетъ весьма видное мѣсто въ развитіи и судьбѣ человѣка воспитанію. Локкъ говорилъ, что 9/10 людей суть то, что они есть, вслѣдствіе воспитанія; Бецкій, опредѣляя задачи воспитательнаго дома, утверждалъ, что „главнѣйшій предметъ есть спасать жизнь, укрѣплять здоровье и образовать душу благонравную, ибо одно безъ другого быть не мо-

жетъ“, и что „единое къ тому средство—воспитаніе“. Воспитаніемъ кладутся на человѣка неизгладимые слѣды, производятся такіе глубокіе изгибы въ его физическомъ и душевномъ складѣ, „которыхъ, прямы ли они или кривы, никакъ совершенно ни испортить, ни исправить невозможно“. Поэтому „воспитаніе есть даръ первѣйшій, самый существенный и самый дрожайшій, которымъ человѣкъ обогащенъ быть можетъ“.

Признаніе громадной силы за воспитаніемъ предполагаетъ мысль, что природа воспитываемыхъ сама по себѣ безразлична, легко подчиняется всякимъ вліяніямъ, склоняется въ ту сторону, въ которую ее наклоняютъ. Но какъ у Локка по этому вопросу замѣчаются колебанія и нѣкоторое несогласіе въ сужденіяхъ, такъ и у Бецкаго есть подобное же колебаніе и несогласіе. Онъ не одинъ разъ прямо говоритъ, что „душа младенца подобна безъ всякой примѣси водѣ“, что „дѣти могутъ такъ же легко къ хорошимъ, какъ и къ худымъ, обратиться нравамъ; пріемлютъ всѣ возраженія и подражаютъ тому, что видятъ“. „Нѣтъ врожденныхъ пороковъ и злодѣйствъ, но дурные примѣры ихъ внушаютъ“.

Смыслъ всѣхъ подобныхъ выраженій совершенно понятенъ: воспитаніе есть единственная сила, дѣйствіемъ которой опредѣляется вся судьба человѣка. Но рядомъ съ этими сужденіями идутъ другія, въ которыхъ высказывается мысль о врожденности нѣкоторыхъ свойствъ. „Есть темпераменты или сложенія, говоритъ Бецкій,—иные горячѣе, другіе холоднѣе; вотъ вся разность, съ которою натура производитъ людей“. Но эта разница, повидимому, незначительная, на самомъ дѣлѣ весьма важна, потому что она влечетъ разницу природныхъ дарованій. Самъ Бецкій прямо говоритъ, что дарованія, которыхъ требуютъ науки и художества, есть „дѣло натуры“, и предлагаетъ даже, сообразно съ дарованіями, раздѣлять питомцевъ воспитательнаго дома на три категоріи: первая—лица, способныя къ наукамъ и искусствамъ; вторая, наибольшее число лицъ, состоитъ изъ способныхъ лишь къ ремесламъ и рукодѣльямъ, и третья—изъ способныхъ лишь къ самой простой работѣ, лицъ съ тупыми понятіями. „Никогда не должно хотѣть противъ здраваго разсудка и возможности, чтобы напримѣръ яблоня приносила ананасы“. „Не предъуспѣетъ онъ (воспитанникъ) ни въ чемъ томъ, чему будетъ прилежать по неволѣ, а не по своему желанію“.

Такимъ образомъ по вопросу о томъ, какъ нужно представлять дѣтскую природу, безразличной по своимъ свойствамъ или опредѣленной по врожденнымъ качествамъ, Бецкій нѣсколько

колебался, какъ колебался раньше и Локкъ. Во всякомъ случаѣ при воспитаніи нужно слѣдовать по стопамъ природы, не насиловать, не переламывать ее, а способствовать ей, наклонять мало-по-малу отъ вреднаго къ полезному.

Бецкій разсматриваетъ воспитаніе дѣтей будущаго третьяго сословія, т. е. дѣтей, покинутыхъ родителями, съ трехъ сторонъ, физической, умственной и нравственной.

Физическій уходъ за дѣтьми долженъ быть особенно внимателенъ и нѣженъ въ первые годы жизни, когда смертность дѣтей обыкновенно бываетъ такъ велика. Самые главные предметы физическаго ухода: пища и воздухъ, эти два важнѣйшія основанія жизни и здоровья. Плохи пища и воздухъ—погибло все физическое воспитаніе. Лучшее питаніе дѣтей—материнское молоко или молоко кормилицы. Но, конечно, если нельзя найти здоровыхъ кормилицъ, то нужно помнить, что хорошее коровье или козье молоко полезнѣе плохого женскаго. Здоровая кормилица, хорошо содержимая и веселаго нрава, легко можетъ кормить двухъ и даже болѣе младенцевъ. По отнятіи отъ груди, дѣтямъ, начинающимъ ходить, до тѣхъ поръ, когда они сами начнутъ одѣваться, пищею должны служить: хорошо выпеченный хлѣбъ изъ хорошей ржаной муки, мясо, рыба, щи, каши; питьемъ—вода, квасъ. Спиртные напитки слѣдуетъ строго воспретить.

Свѣжій и чистый воздухъ служитъ къ отвращенію болѣзней не только у дѣтей, но и у взрослыхъ; влажность же и гнилость воздуха повреждаютъ здоровье. По отношенію къ младенцамъ слѣдуетъ, впрочемъ, соблюдать осторожность и не подвергать ихъ рѣзкимъ перемѣнамъ температуры. Одѣвать дѣтей слѣдуетъ такъ, чтобы платье не препятствовало свободному обращенію крови и укрѣпленію здоровья; всѣ тугія завязки и узкая обувь вредны дѣтямъ; одежды должны быть мягки, не слишкомъ согрѣвать тѣло. Хорошее питаніе и свѣжій воздухъ принесутъ всю возможную пользу лишь въ томъ случаѣ, если вокругъ дѣтей будетъ соблюдаема полная чистота—въ одеждѣ, жилищѣ, если дѣтей будутъ часто мыть.

Для успѣшнаго тѣлеснаго развитія существенно важны физическія упражненія, дѣтскія забавы и игры. Все время дѣтства распадается на три занятія: ѣду, сонъ и игру. Какъ только дѣти начнутъ свободно ходить, то имъ не только слѣдуетъ дозволять невинныя игры и забавы, по ихъ собственной волѣ, но и всѣми средствами побуждать къ нимъ. Кто запрещаетъ и вообще препятствуетъ дѣтямъ играть, тотъ губитъ ихъ. Нужно заботиться, чтобы у дѣтей всегда былъ въ распоряженіи достаточный ма-

теріалъ для игръ, чтобы они свободно могли лазить, скакать, кататься съ горы и т. под.

Общій ходъ умственнаго и вообще душевнаго развитія Бецкій представлялъ въ такомъ видѣ: до двухъ лѣтъ дѣти находятся на попеченіи кормилицъ и нянекъ; съ третьяго до седьмого года мальчики и дѣвочки живутъ вмѣстѣ и пріучаются къ легкой работѣ; съ 7 до 11 года мальчики и дѣвочки ходятъ на одинъ часъ каждый день въ школу и учатся читать и первымъ основаніямъ вѣры. Въ эти же годы мальчики обучаются вязать чулки, колпаки, сѣти, привыкаютъ къ садовой работѣ, а дѣвочки упражняются въ пряжѣ и вязаньѣ, плетеніи кружевъ и т. п.; отъ 11 до 14 лѣтъ мальчики и дѣвочки учатся по часу въ день писать и цифири, а равно катихизису, ариѳметикѣ, географіи и рисованію, и продолжаютъ заниматься мастерствами и ремеслами: дѣвочки стряпаютъ, шьютъ, гладятъ, мальчики привыкаютъ къ огородной, дворовой и другимъ работамъ; въ 14—15 лѣтъ образованіе заканчивается и питомцы и питомицы отдаются прямо на пріученіе къ извѣстному мастерству, которое выберутъ сами, а наиболѣе способные изучаютъ науки и искусства.

Главный принципъ обученія состоитъ въ томъ, чтобы вести дѣтей „играя и съ пріятностью“; заставлять дѣтей цѣлые часы сидѣть за книгой—значитъ разслаблять и притуплять дѣтей. „Быть всегда веселу и довольну: пѣть и смѣяться — есть прямой способъ къ произведенію людей здоровыхъ, добраго сердца и остраго разума“. Въ частности объ обученіи дѣтей отъ 5 лѣтъ до того времени, пока сами могутъ одѣваться (7—8 лѣтъ), Бецкій замѣчаетъ слѣдующее: отцы, матери, воспитатели стараются начать учить дѣтей какъ можно раньше; иные заставляютъ ихъ непрестанно твердить молитвы. Намѣреніе само по себѣ хорошее, но слишкомъ раннее ученье вредитъ развитію дѣтскаго понимания. Иные родители и воспитатели приводятъ въ замѣшательство и помрачаютъ слабый дѣтскій разумъ розсказнями о страшилищахъ, привидѣніяхъ, колдуньяхъ и т. п. Лучше всего наставлять дѣтей примѣрами, а не правилами, которыя мало понятны въ такомъ юномъ возрастѣ. Слѣдуетъ вкоренять въ дѣтей склонность повиноваться безъ досады; препятствовать имъ бить животныхъ, обнаруживать злость къ сверстникамъ. Не нужно принуждать дѣтей учить много наизусть. Въ разсматриваемый возрастъ дѣти учатся рисовать и различать литеры, при чемъ важность учительскаго искусства будетъ состоять въ томъ, чтобы питомцы въ такомъ упражненіи находили для себя забаву, какъ это предлагалъ и Локкъ. Позднѣе дѣти будутъ учиться правиламъ вѣры,

читать, писать, ариѳметикѣ, географіи въ небольшомъ объемѣ. Дѣти, какъ новые путешественники въ мірѣ, если не угнетаются, обыкновенно бываютъ любопытны и хотятъ знать обо всемъ. Нужно, чтобы воспитатели отвѣчали на дѣтскіе вопросы ясно, толково, сообразно дѣтскому пониманію. Во время прогулки можно показывать дѣтямъ различные предметы и умножать ихъ знанія.

Давая преимущество нравственному воспитанію предъ умственнымъ, Бецкій указывалъ слѣдующія главныя средства нравственнаго воспитанія: удаленіе отъ слуха и зрѣнія всего того, что имѣетъ хотя бы тѣнь порока. Въ этомъ заключается самое трудное и самое важное дѣло нравственнаго воспитанія, потому что выполненіемъ изложеннаго требованія уничтожается самый источникъ, изъ котораго дѣти почерпаютъ злое. Но мало не знать порокъ, нужно прямо быть добродѣтельнымъ; уроки же добродѣтели должны заключаться въ живыхъ примѣрахъ воспитателей, а не въ словесныхъ поученіяхъ. Дѣти должны подражать добрымъ примѣрамъ, которые видятъ; такіе примѣры для нихъ привлекательнѣе и поучительнѣе всякихъ доказательствъ. Самая добродѣтель есть не что иное, какъ полезныя и пріятныя дѣла, совершаемыя нами для себя самихъ и для близкихъ съ благопристойностію и въ исполненіе закона. Добродѣтель не исключаетъ ни веселья, ни удовольствій; напротивъ, воспитатели должны охранять въ сердцахъ питомцевъ „веселость, вольныя дѣйствія души и пріятное учтивство“, „отвергнуть надлежитъ печаль и уныніе отъ всѣхъ живущихъ въ Домѣ“. Поэтому Бецкій настаиваетъ на томъ, чтобы дѣтямъ отводилось достаточное время для игръ, чтобы воспитатели въ нихъ не мѣшались, такъ какъ по приказанію веселиться невозможно, а тѣмъ менѣе дѣтямъ, которымъ всякое принужденіе несносно. Веденіе игръ, предводительствованіе въ нихъ нужно оставить самимъ дѣтямъ, наблюдая лишь, чтобы не было въ играхъ никакой неблагопристойности.

Что касается отвлеченныхъ наставленій въ нравственности, то, по мнѣнію Бецкаго, не безполезно было бы надъ всѣми дверями внутри и внѣ Дома написать большими буквами такія общія правила нравоученія:

1. не дѣлай другимъ того, чего себѣ не желаешь; 2. поступай съ другими такъ, какъ хочешь, чтобы съ тобой поступали.

А въ залахъ на стѣнѣ, которая виднѣе прочихъ, написать также большими буквами: 1. не дѣлай зла и не досаждай никому; 2. не вреди никакому животному и не озлобляй его; 3. не лги; 4. не будь никогда празденъ.

Воспитаніе не обходится обыкновенно безъ наказаній, и Бецкій ставитъ вопросъ о нихъ. Съ одной стороны, безъ наказаній, какъ будто, трудно обойтись, а съ другой,—они представляются излишними при хорошемъ воспитаніи, при хорошемъ подборѣ воспитателей, людей кроткихъ и обходительныхъ. Если дѣтей съ самаго начала ихъ жизни окружить надлежащимъ уходомъ и поступать съ ними осмотрительно, то есть надежда, что наказанія будутъ весьма рѣдки и безполезны. „Единожды навсегда ввести въ сей Домъ неподвижный законъ и строго утвердить—никогда и ни за что не бить дѣтей". Бить дѣтей или только грозить имъ, бранить ихъ, хотя бы и были къ тому поводы, „есть существенное зло". Подъ вліяніемъ наказаній дѣти становятся мстительными, притворными, обманщиками, угрюмыми и нечувствительными, сердца ихъ ожесточаются и лишаются кротости. Легчайшими наказаніями могутъ служить: 1) стояніе на одномъ мѣстѣ, безъ опоры, часъ или два; 2) запрещеніе прогулки съ другими дѣтьми; 3) выговоръ наединѣ; 4) публичный выговоръ; 5) хлѣбъ и вода на 12 или 24 часа сносны для возраста отъ 5 до 10 лѣтъ; 6) постъ, смотря по возрасту, т.-е. лишеніе завтрака, иногда и обѣда, но никогда ужина. Во всякомъ же случаѣ, прежде примѣненія наказанія, нужно обстоятельно разъяснять провинившимся, въ чемъ заключается ихъ проступокъ, чьи права нарушены провинившимися.

Всѣ изложенныя правила относительно воспитанія маленькихъ нужно одинаково тщательно примѣнять къ дѣтямъ обоихъ половъ, безъ исключенія. Бецкій вообще стоялъ за женское образованіе и находилъ, что въ тѣхъ странахъ, въ которыхъ много работаютъ женщины, вся жизненная обстановка бываетъ чиста и весела, жизнь же въ странахъ съ преобладаніемъ мужского труда „гнусна и соединена со всякою неудобностью" [1]).

Если сравнить изложенныя мысли Бецкаго о воспитаніи съ педагогическими идеями Локка, то несомнѣнно откроется между ними существенное родство. Взглядъ Бецкаго на дѣтскую природу, на значеніе воспитанія, на преобладаніе нравственнаго элемента надъ умственнымъ въ воспитаніи составился подъ прямымъ вліяніемъ „премудраго" Локка; въ разсужденіяхъ Бецкаго о физическомъ уходѣ за дѣтьми, о необходимости привлекательности ученія и въ нѣкоторыхъ другихъ замѣчаніяхъ

[1]) Педагогика Бецкаго изложена въ „Собраніи учрежденій и предписаній касательно воспитанія въ Россіи обоего пола благороднаго и мѣщанскаго юношества". Т. I. СПБ. 1789 г. См. также сокращенное изданіе „Генеральнаго плана Воспитательнаго Дома" 1889. СПБ.

также вѣетъ духъ Локка. Но къ чести нашего педагога нужно сказать, что къ идеямъ Локка онъ прибавлялъ и свои сужденія, не слѣдовалъ Локку слѣпо. Нѣкоторые вопросы онъ ставилъ шире и глубже Локка.

У Бецкаго весьма сильно выдвинута одна очень важная и любопытная черта воспитанія, которая не встрѣчается у Локка, именно—необходимость добраго веселаго настроенія воспитываемыхъ для правильнаго и всесторонняго ихъ развитія. Бецкій желаетъ совсѣмъ изгнать уныніе изъ воспитываемыхъ. Уныніе и печаль несвойственны дѣтямъ, противны ихъ природѣ. Дѣти весьма рѣдко бываютъ „сложенія печальнаго", „печаль приставникамъ должно отъ нихъ (дѣтей), какъ отраву, отвращать". На первый взглядъ, заботы Бецкаго о безпечальномъ житіи питомцевъ могутъ показаться нѣсколько странными; но кто глубже вдумается въ значеніе бодраго веселаго настроенія для всей дѣятельности человѣка, для его тѣлеснаго и душевнаго благосостоянія, тотъ признаетъ серіозный гигіеническій и психолого-педагогическій характеръ за стремленіемъ Бецкаго поддерживать въ дѣтяхъ веселое настроеніе духа. Приходится очень жалѣть, что наши воспитатели превратили все воспитаніе и всѣ школы во что-то холодное, угрюмое, казенное, что пугаетъ дѣтей, кажется имъ тягостнымъ, и совсѣмъ забыли завѣтъ Бецкаго о веселомъ настроеніи, какъ существенномъ условіи правильнаго и всесторонняго развитія дѣтей. Съ этой точки зрѣнія, заботы Бецкаго о дѣтскихъ играхъ, о томъ, чтобы взрослые поменьше въ нихъ вмѣшивались, глубоко симпатичны и совершенно справедливы.

Бецкій рѣшительно изгонялъ тѣлесныя наказанія, считая ихъ прямо вредными, и вообще стоялъ за возможное ограниченіе всякихъ наказаній, справедливо полагая, что при правильномъ и внимательномъ воспитаніи нужды въ наказаніяхъ будетъ мало. Локкъ для экстренныхъ случаевъ оставлялъ тѣлесныя наказанія и даже довольно чувствительныя, а похвалы и порицанія признавалъ самыми главными воспитательными средствами.

Бецкій твердо настаивалъ на необходимости столь же тщательнаго воспитанія дѣвочекъ, какъ и мальчиковъ, чего у Локка мы не находимъ. Онъ очень много заботился о томъ, чтобы образованіе соотвѣтствовало личнымъ склонностямъ и способностямъ дѣтей, особенно окончательное образованіе, приводящее прямо къ практической жизненной дѣятельности, чего у Локка мы опять же не встрѣчаемъ въ такой мѣрѣ и въ столь рѣшительной и послѣдовательной формѣ.

Всѣ эти черты придаютъ педагогической теоріи Бецкаго, по существу одинаковой съ теоріей Локка, особенный видъ и характеръ. Теорія Бецкаго оказывается болѣе широкой и гуманной, чѣмъ теорія Локка, отъ нея вѣетъ бодростью, довѣріемъ къ людямъ, радостнымъ настроеніемъ; уваженіе къ человѣческой личности и человѣческой природѣ, признаніе полной необходимости и разумности удовлетворять всѣмъ ея законнымъ требованіямъ, не опутывать дѣтей педантизмомъ, („педантизмъ есть сущая пагуба воспитанію юношества“), не подавлять ихъ разными схоластическими мудрованіями и порядками сквозятъ во всѣхъ сужденіяхъ и рѣчахъ нашего высокопросвѣщеннаго педагога. Свѣтъ, жизнь, теплота, сердечное чувство льются изъ устъ Бецкаго. Не забудемъ, что Бецкій въ своей гуманной теоріи имѣлъ въ виду прежде всего воспитаніе подкидышей, дѣтей воспитательнаго дома, брошенныхъ своими родителями, хотя тѣ же начала считалъ необходимымъ примѣнять къ воспитанію и всѣхъ другихъ дѣтей, а Локкъ предлагалъ свои совѣты богатымъ и знатнымъ родителямъ. У Локка педагогика строго сословная, у Бецкаго болѣе общечеловѣческая. Бецкій въ своей педагогической теоріи осуществлялъ изреченіе, находящееся на одной изъ виньетокъ „Генеральнаго плана“: скелетъ подаетъ женщинѣ младенца, а около надпись: „онъ также человѣкъ и жизнь его священна“.

Коренные недостатки педагогики XVIII вѣка, какъ она выразилась у Бецкаго, совершенно ясны: въ этой педагогикѣ очень много говорилось о сердцѣ, о чувствительности, о благородныхъ мысляхъ и настроеніяхъ, но мало говорилось о развитіи воли, объ укрѣпленіи характера. Хотѣли готовить людей для жизненной борьбы, для реформъ бытового строя, и разсуждали о воспитаніи преимущественно чувствованій, лишь косвенно задѣвая волю и характеръ. Умственное образованіе цѣнили очень низко, давая ему третьестепенное значеніе, поставляя сущность умственнаго развитія въ умѣньи обращаться въ свѣтѣ—„людскости“—говорить на иностранныхъ языкахъ и поверхностно знать множество разнородныхъ вещей. Нравственной силы образованію не приписывали, разнообразныя науки и знанія считали чѣмъ-то въ родѣ духовной блестящей одежды, которая самого ума не составляетъ, какъ платье не составляетъ части организма. Этотъ взглядъ на образованіе успѣшно мирился съ энциклопедизмомъ учебныхъ курсовъ—знать все, но чрезвычайно поверхностно и неосновательно, и не знать ничего обстоятельно и глубоко. Указанные недостатки, очень ясные у Бецкаго, особенно ярко обна-

руживались у его послѣдователей, къ которымъ слѣдуетъ причислить и Екатерину II. Она считала возможнымъ объемъ и содержаніе воспитанія опредѣлить такъ: „здравое тѣло и умонаклоненіе къ добру составляетъ все воспитаніе“ или „замыкается же оное (воспитаніе) въ четырехъ вещахъ: въ добродѣтели, въ учтивости, въ добромъ поведеніи и въ знаніи“. Она повторяла въ своихъ педагогическихъ сочиненіяхъ идеи Бецкаго, пытаясь приладить ихъ къ воспитанію великихъ князей. Но ничего оригинальнаго у ней не вышло, многоязычіе и энциклопедизмъ въ ея планѣ воспитанія великихъ князей самыя видныя черты, все прочее взято отъ Бецкаго. Пытаясь внести нѣчто оригинальное въ воспитаніе великихъ князей, она пишетъ (въ Инструкціи Салтыкову): „высокому рожденію Ихъ Высочествъ паче иныхъ предлежатъ два великіе пути: 1-й справедливости, 2-й любви къ ближнему; для того и другого нужнѣе всего, чтобы имѣли они порядочное и точное понятіе о вещахъ, здравое тѣло и разсудокъ“. Интересно бы знать: какому воспитанику, какого сословія и общественнаго положенія родителей не предлежатъ пути справедливости и любви къ ближнему, кому не нужны порядочное и точное понятіе о вещахъ, здравое тѣло и разсудокъ?

Государственная педагогика при Екатеринѣ II не ограничилась одними идеями Бецкаго, но въ лицѣ членовъ Комиссіи по народному образованію, учрежденной императрицей, она высказала еще нѣсколько любопытныхъ теоретическихъ педагогическо-государственныхъ идей. Комиссія составила стройный планъ открытія цѣлаго ряда разнообразныхъ учебныхъ заведеній. Малыя училища предполагалось заводить въ селахъ, допуская въ нихъ безплатно дѣтей безъ различія сословій и пола, объявивъ образованіе правомъ всѣхъ классовъ населенія. Главныя училища предполагались тоже безсословными и общеобразовательными. Профессіональныя знанія могли въ нихъ преподаваться лишь въ видѣ дополнительныхъ предметовъ, примѣнительно къ мѣстнымъ условіямъ, напримѣръ въ приморскихъ городахъ мореходныя науки, въ южныхъ губерніяхъ—новогреческій языкъ, въ сибирскихъ—китайскій. Предполагалось даже допустить въ главныхъ училищахъ преподаваніе нѣмецкаго, французскаго и латинскаго языковъ для желающихъ поступить въ университеты. Комиссія предполагала открыть нѣсколько университетовъ, кромѣ С.-Петербурга, въ Псковѣ, Черниговѣ и Пензѣ, поставивъ основой университетскаго образованія свободу преподаванія и свободу слушанія курсовъ. Университетское образованіе должно быть доступно для всѣхъ. Плату за лекціи слѣдуетъ взимать въ раз-

мѣрѣ до 30 рублей въ годъ, да и она должна опредѣляться самимъ университетомъ безъ „притѣсненія", бѣдные же совсѣмъ освобождаются отъ платы. Для поступленія въ университетъ достаточно свидѣтельства изъ главнаго народнаго училища, а при неимѣніи его—экзаменъ въ университетѣ. Предполагалось даже допускать въ университетъ и тѣхъ, „кои школьныхъ наукъ и не весьма хорошо знаютъ", и вольныхъ слушателей, которые „ни малѣйшихъ школьныхъ и гимназическихъ знаній не успѣли пріобрѣсти въ юности", чтобы не закрывать дороги къ образованію способнымъ. Однимъ словомъ, „каждому въ качествѣ посѣтителя храмины философскаго ученія отворены", говорилъ проектъ.

По мнѣнію Комиссіи, лица несвободныхъ сословій, т. е. крестьяне, должны быть допускаемы въ университеты. Комиссія не рѣшилась отнять у несвободныхъ право, принадлежащее человѣку, „пріобрѣтать просвѣщеніе". „Науки называются свободными для того, что всякому оставлена свобода ихъ пріобрѣтать, а не для того, чтобы сіе право предоставлялось свободнымъ". Нельзя несвободнымъ возбранять путь къ просвѣщенію; если это и возможно было въ древнія времена, когда путь къ просвѣщенію рабамъ, при господствѣ „варварскихъ законовъ", „затворялся рукою жестокой власти", то въ настоящее время просвѣщеніе не можетъ быть возбраняемо и несвободнымъ людямъ, „яко человѣкамъ и членамъ россійскаго народа". Вообще, по мнѣнію Комиссіи, науки суть существенная часть народнаго воспитанія, а цѣль образованія—воспитаніе человѣка и гражданина.

Мы знаемъ, что эти мысли въ большей своей части остались лишь однимъ благимъ пожеланіемъ Комиссіи: сельскихъ школъ открыто не было, университетовъ также, а были открыты по нѣкоторымъ городамъ главныя и малыя училища въ неособенно большомъ числѣ [1]).

[1]) Вотъ нѣкоторыя приблизительныя статистическія данныя, заимствованныя изъ книги П. Н. Милюкова Очерки русской культуры. Часть II—о числѣ школъ и учащихся за екатерининское время. Въ число школъ включены не только главныя и малыя училища, но и пансіоны, домашнія школы и сельскія (существовавшія въ очень незначительномъ количествѣ и быстро закрывавшіяся):

Годы:	ЧИСЛО		
	училищъ	учащихъ	учащихся
1786	40	136	4.398
1787	165	395	11.088
1788	218	525	13.539
1789	225	576	14.389

Что же касается высоко гуманной цѣли образованія—воспитанія человѣка и гражданина, то на практикѣ она обратилась въ нѣчто совсѣмъ другое. Для чтенія въ народныхъ городскихъ училищахъ была издана, составленная неизвѣстнымъ авторомъ (по мнѣнію однихъ—самой Екатериной II, по мнѣнію другихъ — Янковичемъ де-Миріево), книга, одобренная государыней, „О должностяхъ человѣка и гражданина“. Эта книга есть самое характерное выраженіе государственной екатерининской педагогики, есть педагогическо-этическій апоѳеозъ современной правительственной власти, каковое настроеніе и старались укоренить въ юныхъ сердцахъ и умахъ путемъ чтенія въ школахъ упомянутой книги. Остановимся нѣсколько на характеристикѣ ея міровоззрѣнія (пользуемся изданіемъ 1783 г.).

Въ началѣ книги изложено нѣсколько ободрительныхъ и утѣшительныхъ мыслей для бѣдной, сѣрой и подневольной массы. „Во всякомъ званіи можно быть благополучнымъ... Благость Божія ни единаго человѣка не исключила отъ благополучія: граждане, ремесленники, поселяне, также рабы и наемники могутъ быть благополучными людьми“ (ст. 1). Эта оптимистическая мысль, для лучшаго ея укорененія въ умахъ читателей, кромѣ прозы, изложена еще стихами:

Что Господомъ дано, ты тѣмъ и наслаждайся;
Чего же не дано, о томъ не сокрушайся.

Точно также весьма ободрительныя мысли встрѣчаются въ IV отдѣлѣ книги, гдѣ подробно объясняются отношенія подданныхъ къ верховной власти, значеніе отечества для каждаго гражданина и способы изъявленія любви къ отечеству въ каждомъ

Годы:	ЧИСЛО училищъ	учащихъ	учащихся
1790	269	629	16.525
1791	288	700	17.787
1792	302	718	17.500
1793	311	738	17.297
1794	302	767	16.620
1795	307	716	17.097
1796	316	744	17.341
1797	285	664	15.628
1798	284	752	16.801
1799	281	721	17.598
1800	315	790	19.915

Число учившихся дѣвочекъ было постоянно очень небольшое—около 7%.

званіи. „Всякое званіе, всякое художество и всякая наука приносятъ пользу человѣческому обществу; и для того всякое званіе и всякъ, кто какому званію себя посвятилъ, почтенія достоинъ... Невозможно всѣмъ въ одномъ званіи быть и такъ одно званіе или одно ремесло да не презираетъ другое: ибо всѣ весьма полезны обществу“. Но на ряду съ этими мыслями, правда, нѣсколько общаго и назидательно-моральнаго характера, есть другія мысли, прямо жизненныя и твердыя, которыми гражданинъ и человѣкъ закрѣпощался данному правительству и созданному имъ законодательству. Въ III части книги есть такія мысли: „истинный сынъ отечества долженъ привязанъ быть къ государству, образу правленія, къ начальству и къ законамъ. Любовь къ отечеству состоитъ въ томъ, дабы мы почтеніе и благодарность являли къ правительству, чтобы покорялись законамъ, учрежденіямъ и добрымъ нравамъ общества, въ коемъ мы живемъ“.

Далѣе оказывается, что „всѣ подданные или члены общества обязаны правителей своихъ, за благодѣянія и покровительство отъ нихъ получаемое, почитать, Богу о нихъ молиться, законамъ и уставамъ ихъ повиноваться, подати и службы, безъ которыхъ правители державъ общаго благосостоянія и безопасности сохранить не могутъ, должны подданные доброхотно и усердно давать... Каждый подданный долженъ оказывать почтеніе, любовь, послушаніе и вѣрность не токмо державствующему, но и опредѣленнымъ и установленнымъ отъ него меньшимъ властямъ“.

Не забудемъ, что время Екатерины II въ соціальномъ отношеніи было тяжкое: частыя войны, усиленіе закрѣпощенія крестьянской массы и злоупотребленій крѣпостнымъ правомъ, время длиннаго ряда роскошныхъ и безпутныхъ временщиковъ и пугачевщины. И вотъ внушалось всѣхъ большихъ и малыхъ властей почитать, любить, за правителей Богу молиться... Что же собственно они сдѣлали сынамъ отечества, чѣмъ облагодѣтельствовали? Очень многимъ.

Въ гражданскомъ союзѣ повелѣвающія особы „повелѣваютъ и запрещаютъ то, что каждый изъ подданныхъ самъ сталъ дѣлать или не дѣлать, когда бы могъ въ общій союзъ всѣхъ обстоятельствъ проникнуть, и когда бы имѣлъ при томъ довольно просвѣщенія избирать то, что можетъ утвердить его благополучіе“ (часть III, гл. V). Слѣдовательно правительство представляется настолько проницательнымъ, мудрымъ и благожелательнымъ, что вполнѣ замѣняетъ волю и разумъ взрослыхъ просвѣ-

щенныхъ людей: оно дѣлаетъ то, что сдѣлали бы они сами, будучи въ достаточной мѣрѣ просвѣщенными. Они спокойно могутъ быть лишь орудіями въ рукахъ правителей.

Отсюда понятны обязанности управляемыхъ: почитай правителей, люби, молись за нихъ Богу, а главное слушайся ихъ во всемъ, что они ни прикажутъ. Правители устроятъ все прекрасно и безошибочно. Въ IV отдѣлѣ книги изъяснялось: „общее благополучіе членовъ государства есть цѣль всякаго правленія. Сіе благополучіе теряютъ подданные, когда не въ надлежащемъ порядкѣ и почтеніи находится правленіе; изъ чего слѣдуетъ, что первая должность сына отечества есть не говорить и не дѣлать ничего предосудительнаго въ разсужденіи правительства, и потому всякіе возмутительные поступки, какъ-то: роптанія, худыя разсужденія, поносительныя и дерзкія слова противъ государственнаго учрежденія и правленія, суть преступленія противъ отечества и строгаго наказанія достойны". „Законы суть учрежденія, коими опредѣляется, что правительство почитаетъ полезнымъ для благосостоянія государства, и такъ повиновеніе есть вторая должность сына отечества. Каждый обязанъ повиноваться и въ такомъ случаѣ, когда повиновеніе кажется быть тяжко, и когда думается, что законамъ инаковымъ быть бы долженствовало". Даже рабы не должны роптать на свое положеніе, потому что союзъ господъ и рабовъ существуетъ „безъ сомнѣнія еще отъ начала міра, потому что Авраамъ имѣлъ въ Египтѣ рабовъ и рабынь. Общество сіе господъ и слугъ Богу отнюдь не противно, поелику есть заповѣди Божіи, кои какъ господамъ, такъ и слугамъ, свободнымъ и рабамъ, должности ихъ предписываютъ".

Разсматриваемая книга озаглавлена „О должностяхъ человѣка и гражданина". Но слово гражданинъ въ этой книгѣ совсѣмъ не употребляется; слово человѣкъ употребляется въ первой части, гдѣ рѣчь идетъ о нравственныхъ обязанностяхъ, общихъ всѣмъ людямъ, или, по крайней мѣрѣ, христіанамъ. Слово гражданинъ должно бы постоянно употребляться въ отдѣлѣ о гражданскомъ союзѣ, составляющемъ содержаніе III-й части книги. Но здѣсь, какъ и въ прочихъ мѣстахъ книги, оно не употребляется, а замѣняется иногда выраженіемъ „сынъ отечества", но чаще словомъ „подданный". Такъ и въ частныхъ заглавіяхъ прямо говорится объ обязанностяхъ подданныхъ, а не гражданъ. Но термины человѣкъ, гражданинъ, сынъ отечества и подданный весьма различны и замѣнять ихъ одинъ другимъ

рѣшительно невозможно. Неудобно въ заглавіи писать объ обязанностяхъ человѣка и гражданина, а на самомъ дѣлѣ говорить объ обязанностяхъ сына отечества и подданнаго. Ни человѣка, ни гражданина невозможно, не разрушая ихъ человѣческой и гражданской природы, обязывать къ тому, къ чему обязываютъ обыкновенно сыновъ отечества, особенно же подданныхъ, а тѣмъ паче—вѣрноподданныхъ.

Книга „О должностяхъ человѣка и гражданина“ есть педагогическо-этическій апоѳеозъ современной ей правительственной власти, есть оправданіе, какъ вполнѣ разумнаго и справедливаго, современнаго политическо-соціальнаго status quo. Въ основу ея положенъ догматъ о безусловномъ повиновеніи непогрѣшимому абсолютному правительству, каково бы оно ни было, и всякому установленному имъ закону, всякой, даже самой малой, власти. Догматъ этотъ не подлежитъ сомнѣнію и критикѣ. Частные люди, сыны отечества, подданные объявляются прямо недостаточно освѣдомленными, чтобы справедливо резсуждать о томъ, какъ тотъ или другой законъ споспѣшествуетъ ко всеобщему или частному благу. „Начальники могутъ и долженствуютъ все сіе лучше и основательнѣе знать; почему упованіе на прозорливость и праводушіе правителей есть третія должность сына отечества“.

Да и какимъ образомъ возможна была въ то время рѣчь о гражданинѣ, когда этотъ гражданинъ, по просту россійскій обыватель, не имѣлъ даже права жениться безъ позволенія начальства? Такую свободу брака получили всѣ лишь въ 1775 году какъ милость, по случаю заключенія Кучукъ-Кайнарджійскаго мира. Семнадцатымъ пунктомъ манифеста объявлялось: „гдѣ въ которой области имперіи нашей состоитъ запрещеніе вступать въ бракъ безъ дозволенія губернаторскаго или градоначальника, и за таковое дозволеніе сбирается сборъ или деньгами, или скотомъ, чрезъ сіе всемилостивѣйше отрѣшаемъ таковое запрещеніе и сборъ, и дозволяемъ всякому роду и поколѣнію людей вступать въ бракъ безъ подобнаго дозволенія и платежа“ (Полн. собр. зак. рос., имп. т. XX, № 14. 275).

Итакъ хотя бы россійскому обывателю повиновеніе правительственнымъ распоряженіямъ и казалось тяжкимъ, хотя бы ему и думалось, что законы должны быть другіе, но онъ долженъ былъ повиноваться безъ всякаго ропота: роптать на правительство было опасно—угрожало строгое наказаніе, а роптать на Бога было грѣхъ. Никакихъ другихъ способовъ заявлять о неудобствѣ законовъ подданнымъ предоставлено не было.

Ясно, что екатерининское время до воспитанія человѣка и гражданина еще не доросло, педагогика екатерининскаго времени, по своей сущности, осталась прежней, петровской, т. е. строго государственной. Измѣнилась немножко форма, но не содержаніе, появились новыя слова: гражданинъ, человѣкъ, воспитаніе, должности человѣка и гражданина, но соотвѣтствующихъ словамъ понятій не было, и особенно не было создано учрежденій для воспитанія человѣка и гражданина. Но при господствѣ государственной педагогики при Екатеринѣ II была сдѣлана серьезная попытка разобраться въ педагогическихъ вопросахъ съ другой—общественной—точки зрѣнія.

Болѣе или менѣе самостоятельнымъ педагогомъ и виднымъ дѣятелемъ по народному образованію времени Екатерины II былъ Н. И. Новиковъ. Бецкій работалъ, пользуясь громадными средствами государства и силой неограниченнаго самодержавія, какъ довѣренное лицо государыни; Новиковъ работалъ, пользуясь общественными силами и средствами, возбуждая общественную энергію, проявляя громадный запасъ личной инпціативы и настойчивости. Онъ привлекаетъ къ себѣ вниманіе многими цѣнными изданіями научнаго характера, въ родѣ „Древней Россійской Вивліоѳики“, устройствомъ типографій, книжныхъ складовъ, библіотекъ, школъ и массой выпущенныхъ имъ въ большую публику книгъ самаго разнообразнаго содержанія, отъ „Букваря Россійско-церковнаго съ гражданскими литерами“ до сатирическихъ журналовъ и произведеній философской и мистической литературы; онъ издавалъ первый въ Россіи дѣтскій журналъ подъ именемъ „Дѣтское чтеніе для сердца и разума“ въ видѣ приложенія къ Московскимъ Вѣдомостямъ, журналъ весьма содержательный и хорошій, разнообразный по помѣщаемымъ въ немъ статьямъ и имѣвшій большой успѣхъ; наконецъ, въ прибавленіяхъ къ Московскимъ Вѣдомостямъ и въ другихъ своихъ журналахъ Новиковъ напечаталъ цѣлый рядъ весьма цѣнныхъ психологическихъ и педагогическихъ статей. Авторы ихъ часто неизвѣстны. Относительно нѣкоторыхъ изъ безъимянныхъ статей съ основательностью можно предполагать, что ихъ написалъ самъ Новиковъ. Замѣчательнѣйшая изъ этихъ послѣднихъ статей—„О воспитаніи и наставленіи дѣтей для распространенія общеполезныхъ знаній и всеобщаго благополучія“—помѣщена въ прибавленіяхъ къ Московскимъ Вѣдомостямъ 1783 года, а нѣсколько другихъ педагогическихъ статей въ прибавленіяхъ къ 1784 году. Остановимся на указанной статьѣ.

Господствовавшій школьный энциклопедизмъ прививалъ до-

вольно легкіе взгляды на образованіе, понимая его, какъ сообщеніе полезныхъ знаній и искусствъ. А при господствѣ иностранщины въ періодъ государственной педагогики, что могло быть важнѣе знанія иностранныхъ языковъ? Отсюда столь сильно бросающееся въ глаза обиліе иностранныхъ языковъ въ учебныхъ курсахъ школъ и при домашнемъ воспитаніи. Извѣстная княгиня Дашкова, воспитанная въ сороковыхъ и пятидесятыхъ годахъ XVIII вѣка, замѣчаетъ о своемъ воспитаніи слѣдующее: „дядя (Воронцовъ) не щадилъ ничего, чтобы дать своей дочери и мнѣ лучшее, по мнѣнію того времени, воспитаніе. Насъ учили четыремъ разнымъ языкамъ, и по-французски мы говорили бѣгло, сдѣлали большіе успѣхи въ танцахъ и нѣсколько рисовали. Но что было сдѣлано для образованія нашего вкуса, для поученія разума? Рѣшительно ничего". Въ виду этого Новиковъ замѣчалъ въ названной статьѣ, что учатъ дѣтей языкамъ, танцамъ, рисованію, умѣнью блистать въ свѣтѣ, наполняютъ голову вѣтромъ, вмѣсто пріученія разума къ правильному размышленію, дѣлаютъ сердце чувствительнымъ къ „милостямъ", глупостямъ и порокамъ, вмѣсто очищенія воли и направленія ея къ добру. Книгъ у насъ читаютъ мало. Онъ прямо заявлялъ, что въ Петербургѣ и Москвѣ укоренилась болѣзнь, называемая „слѣпое пристрастіе ко всѣмъ иностранцамъ", онъ указывалъ на отвращеніе „Россійскихъ господчиковъ къ чтенію Русскихъ книгъ" потому только, что онѣ русскія, и насмѣшливо совѣтывалъ печатать ихъ французскими литерами. Однимъ изъ частыхъ мотивовъ сатирическихъ журналовъ Новикова было вообще высмѣиваніе пристрастія къ иностранцамъ, особенно къ французамъ, и осужденіе крайне неосторожнаго порученія имъ воспитанія дѣтей. Въ „Трутнѣ" (1769—1770 гг.), въ „Вѣдомостяхъ изъ Кронштадта" онъ писалъ: „на сихъ дняхъ въ здѣшній портъ прибылъ изъ Бурдо корабль: на немъ кромѣ самыхъ модныхъ товаровъ привезены 24 француза, сказывающіе о себѣ, что они всѣ бароны, шевалье, маркизы и графы... По достовѣрнымъ доказательствамъ они всѣ природные французы, упражнявшіеся въ разныхъ ремеслахъ и должностяхъ третьяго рода. Многіе изъ нихъ въ превеликой жили ссорѣ съ парижской полиціей и для того она по ненависти своей къ нимъ сдѣлала имъ привѣтствіе, которое имъ не полюбилось. Оное въ томъ состояло, чтобы они немедленно выбрались изъ Парижа, буде не хотятъ обѣдать, ужинать и ночевать въ Бастиліи... Ради того пріѣхали они сюда и намѣрены вступить въ должность учителей и гофмейстеровъ молодыхъ благородныхъ людей. Они скоро отсюда пойдутъ въ Пе-

тербургъ. Любезные сограждане, спѣшите нанимать сихъ чужестранцевъ для воспитанія вашихъ дѣтей! Поручайте немедленно будущую подпору государства симъ побродягамъ и думайте, что вы исполнили долгъ родительскій, когда наняли въ учители французовъ, не узнавъ прежде ни знанія ихъ, ни поведенія“.

Само собой разумѣется, что такое пристрастіе къ иностранщинѣ нисколько не дѣлало тогдашнихъ русскихъ цѣнителями науки и просвѣщенія. въ пользѣ научнаго образованія сомнѣвались еще многіе. „Дѣды наши и прадѣды ничему не учились, да жили счастливо, богато и спокойно; науки да книги переводятъ только деньги: какая отъ нихъ прибыль, одно разоренье Дѣтямъ своимъ они (старики) говорятъ: расти только великъ, да будь счастливъ, а умъ будетъ“. Прекрасное нравоученіе! восклицаетъ Новиковъ. Благоразумные старцы, премудрые воспитатели! Въ вашемъ невѣжествѣ видно нѣкоторое подобіе славнѣйшей въ нашемъ вѣкѣ человѣческой мудрости Жанъ Жака Руссо: онъ разумомъ, а вы невѣжествомъ доказываете, что науки безполезны. Въ первый еще разъ сіи непримиримые непріятели, разумъ и невѣжество, во единомысліе приходятъ.

Отрицательно относясь во многомъ къ современной педагогической практикѣ, Новиковъ хотѣлъ обстоятельно выяснить существенные вопросы воспитанія и образованія. Его педагогическія идеи были отличны отъ идей его знаменитаго современника Бецкаго. Новиковъ, будучи педагогомъ-общественникомъ, естественно не могъ защищать государственно-педагогическихъ, дошедшихъ до крайности, идей Бецкаго о вредѣ семьи въ дѣлѣ воспитанія подрастающихъ поколѣній, о необходимости для государства своими учрежденіями замѣнить семью. Онъ не раздѣлялъ основного взгляда Бецкаго—о необходимости отдѣленія при воспитаніи малолѣтнихъ дѣтей отъ общества взрослыхъ, отъ родителей и семьи, какъ источниковъ заразы. Семейному воспитанію Новиковъ придавалъ видное значеніе и на семью онъ смотрѣлъ какъ на одинъ изъ важнѣйшихъ воспитательныхъ органовъ. Свой педагогическій трактатъ онъ писалъ для родителей, имъ выяснялъ онъ „цѣль, по которой могутъ они (родители) узнать прямой путь въ воспитаніи“. Онъ говорилъ имъ о высокомъ счастьи для разумнаго существа помогать другому, въ тѣсной связи съ нимъ находящемуся существу, достигать совершенства, къ какому только оно способно, наблюдать разсвѣтъ его разума, отвращать съ его пути „камни преткновенія“, ссужать своими опытами, содѣлывать его знатокомъ и почитателемъ истины. „О, будьте ревнительны къ сему щастію“, воскли-

цаетъ Новиковъ, „и вѣрьте, что родители или надзиратели никогда столько почтенны и велики не бываютъ, какъ имѣя при себѣ дѣтей своихъ либо воспитанниковъ и научая ихъ наставленіемъ и обхожденіемъ своимъ мудрости. Сіе соотвѣтственно вашему опредѣленію, сіе угодно Богу порядка, поставившему васъ въ сіе состояніе, и за такіе только поступки можете вы надѣяться благословенія Его въ семъ и награды въ будущемъ свѣтѣ“.

На дѣтей имѣютъ большое вліяніе: 1) родъ жизни родителей, 2) внутреннее учрежденіе домостроительства, 3) поступки родителей съ гофмейстерами (воспитателями) и гофмейстеринами и 4) „выборъ сихъ самыхъ особъ“. Родители должны быть образцами для дѣтей, прежде всего, въ серьезной систематической работѣ: если сынъ знаетъ, что отецъ ежедневно занимается серьезнымъ дѣломъ по нѣсколько часовъ, а дочь видитъ мать, хлопочащую по дому и хозяйству, то это будетъ для дѣтей благимъ урокомъ. Ни въ какомъ случаѣ родители не должны служить дѣтямъ „образцомъ просыпанія своей жизни или проведенія ее въ бездѣлкахъ“. Въ домѣ долженъ быть во всемъ порядокъ и чистота: порядокъ—душа всѣхъ дѣлъ, а чистота, споспѣшествуя здоровью, возвышаетъ красоту тѣла и дѣлаетъ человѣка пріятнымъ въ обществѣ. Къ порядку и чистотѣ и нужно пріучать дѣтей. Тамъ плохо домостроительство, „гдѣ при столѣ прислуживаютъ мужики, причиняющіе всякому благовоспитанному человѣку омерзеніе“. Съ приглашенными воспитателями родители должны обходиться съ уваженіемъ, не трактовать ихъ, какъ слугъ, и снабжать всѣмъ нужнымъ для наставленія и воспитанія дѣтей. Относительно выбора воспитателей Новиковъ даетъ родителямъ цѣлый рядъ совѣтовъ. Въ этомъ вопросѣ онъ находился подъ вліяніемъ Локка, какъ и вообще въ разсужденіи о семейномъ воспитаніи, такъ какъ онъ, подобно Локку, требуетъ отъ воспитателей болѣе свойствъ нравственныхъ, хорошаго характера и знанія жизни, чѣмъ теоретическихъ, знанія наукъ. Новиковъ находитъ весьма желательнымъ и полезнымъ приготовлять русскихъ гофмейстеровъ.

Въ другомъ капитальномъ вопросѣ педагогики XVIII вѣка—о соотношеніи между умственнымъ и нравственнымъ развитіемъ,—Новиковъ также разошелся съ Бецкимъ, не только не давая перевѣса нравственному образованію, но ставя умственное развитіе на первое мѣсто. Новиковъ нерѣдко говоритъ о важности воспитанія сердечной стороны человѣка, иногда какъ будто склоненъ придавать сіи преобладающее значеніе въ воспитаніи (особенно въ началѣ сочиненія). У него встрѣчаются иногда такія выраже-

нія, какъ „образованіе сердца требуетъ большаго вниманія, нежели ученіе“; но въ концѣ концовъ Новиковъ ставитъ разумъ выше сердца, потому что развитіе сердца обусловливается развитіемъ ума, путь къ сердцу лежитъ черезъ умъ. Нравственное воспитаніе, разсуждалъ Новиковъ, состоитъ наипаче въ томъ, чтобы стараться образовать р а з у м ъ и с е р д ц е дитяти и чрезъ то самымъ лучшимъ образомъ приводить его къ добродѣтели, религіи и христіанству. Но наша природа такова, что воля наша въ большей части случаевъ слѣдуетъ познаніямъ и предписаніямъ разума. Мы желаемъ только того, что представляемъ себѣ добромъ; если же иногда мы относимся къ добру равнодушно или ненавидимъ его, а зла желаемъ и ищемъ, то тогда добро мы признаемъ зломъ, а зло добромъ. Итакъ чѣмъ справедливѣе мы мыслимъ и разсуждаемъ, чѣмъ удобнѣе и натуральнѣе сдѣлался для насъ этотъ образъ мышленія, тѣмъ справедливѣе будутъ опредѣленія нашей воли и происходящія отъ того желанія и отвращенія. Чѣмъ рачительнѣе обрабатывается и образуется разумъ дитяти или юноши, тѣмъ большаго успѣха можно надѣяться въ образованіи его сердца.

„Но всѣ преимущества духа, пріобрѣтаемыя человѣкомъ чрезъ размышленіе и упражненіе, всѣ свѣдѣнія, которыя онъ посредствомъ оныхъ получить можетъ, тогда только драгоцѣнны бываютъ, когда онъ чрезъ нихъ споспѣшествуетъ собственному и другихъ людей истинному благополучію. А сего не можетъ онъ иначе дѣлать, какъ слѣдуя охотно и вѣрно свѣту разума своего, не только мысля и разсуждая соразмѣрно истинѣ, но и поступая соразмѣрно-жъ оной, не только различая справедливо добро отъ зла, но также любя и снискивая первое, ненавидя-жъ и убѣгая другого. И такъ разумъ его и воля, мысли и поступки должны согласоваться другъ съ другомъ. **Познаніе истины должно его приводить къ любви и исполненію добродѣтели.** Слѣдовательно разумное воспитаніе состоитъ не только въ образованіи разума но и сердца“.

Исходя изъ такого основного взгляда на воспитаніе сердца и воли, какъ находящихся въ полной зависимости отъ развитія ума, Новиковъ и отдѣльныя мѣры для сердечно-волевого воспитанія предлагаетъ преимущественно теоретическія, умственныя. Такъ онъ совѣтуетъ прежде всего (первое правило) стараться узнать психику дѣтей и свои воспитательныя мѣры сообразовать съ ея свойствами. Главныя различія дѣтей, легко распознаваемыя, такія: больше или меньше живости и быстроты въ представленіяхъ, чувствительности къ добру и злу, къ удовольствію,

и болѣзни, болѣе или менѣе горячности въ желаніяхъ и т. п. Главное попеченіе честныхъ родителей и надзирателей споспѣшествовать первымъ и препятствовать другимъ. Послѣднее нужно дѣлать кротко и терпѣливо.—Нужно пріучать дѣтей дѣйствовать по усмотрѣніямъ и причинамъ, а не по слѣпымъ побужденіямъ. Пониманіе, разумность есть великое преимущество человѣка предъ неразумнымъ скотомъ; человѣкъ, не пользующійся своимъ разумомъ, „унижаетъ самого себя и поставляетъ въ подлѣйшій классъ тварей“ (2-е правило).—Пріучайте дѣтей дѣйствовать по добрымъ, самолучшимъ и благороднѣйшимъ причинамъ и съ чистыми и благодѣтельными намѣреніями (3-е правило), пріучайте ихъ примѣчать слѣдствія ихъ дѣлъ или поступковъ (4-е правило), доводите ихъ заблаговременно до испытанія самихъ себя, „которое есть изрядное средство къ тому, чтобы всегда дѣлаться благоразумнѣе и добродѣтельнѣе“. Другія правила такого же болѣе теоретическаго, чѣмъ практическаго, характера. Между частными наставленіями о развитіи сердца и добродѣтели заслуживаетъ вниманія такое: старайтесь внушить дѣтямъ любовь и благоволеніе ко всѣмъ людямъ, безъ различія состоянія, религіи, народа или внѣшняго счастія.

Что касается собственно умственнаго воспитанія, то Новиковъ предлагалъ слѣдующія правила: „не погашайте любопытства дѣтей вашихъ или питомцевъ“; упражняйте дѣтей въ употребленіи органовъ внѣшнихъ чувствъ и учите правильно воспринимать впечатлѣнія. Впечатлѣнія внѣшнихъ чувствъ суть матеріалы, которые обрабатываетъ нашъ умъ, на нихъ „основываются наконецъ всѣ познанія и науки человѣческія“. Но не учите по книгамъ, а по самымъ вещамъ, предоставляйте дѣтямъ возможность видѣть чудеса и красоты природы, причемъ постоянно упражняйте ихъ во вниманіи, „внимательность есть мать всякаго основательнаго познанія“. Нужно остерегаться сообщать дѣтямъ ложныя или недостаточно опредѣленныя понятія о вещахъ, какъ бы онѣ маловажны ни были. Гораздо лучше совсѣмъ не знать многихъ вещей, нежели несправедливо ихъ представлять. Равно не нужно учить дѣтей ничему такому, чего они, по своему возрасту или по недостатку другихъ знаній, понять не могутъ. Знанія дѣтей должны быть основательныя и вѣрныя. „Оберегайте дѣтей отъ скоропостижности въ заключеніи и пользуйтесь всѣми случаями посредствомъ наблюденій доводить ихъ до осторожности и точности въ ихъ заключеніяхъ и разсужденіяхъ“. Вотъ главнѣйшія основы воспитанія ума.

Нужно замѣтить, что мысль о преимуществѣ разума надъ

сердцемъ въ воспитаніи и поведеніи человѣка высказывалась Новиковымъ много разъ не только въ педагогическихъ сочиненіяхъ, но и въ разныхъ другихъ, такъ что эта мысль, рѣзко разграничивающая его педагогику отъ педагогики XVIII вѣка, есть его постоянное и твердое убѣжденіе. Въ „Юнговыхъ нощахъ“ онъ писалъ: „обоготвореніе разума нехорошо, но если вѣра—добродѣтель, то такою дѣлается она посредствомъ разума; разумъ—корень, вѣра—цвѣтъ“. Подобныя выраженія встрѣчаются и въ другихъ сочиненіяхъ [1]).

Этотъ второй пунктъ разногласія между Новиковымъ и Бецкимъ едва ли былъ дѣломъ случая, какъ и первый. Опираясь на общество и его силы, Новиковъ естественно долженъ былъ защищать семью, одинъ изъ старѣйшихъ и основныхъ общественныхъ союзовъ, противъ безмѣрно расширявшейся власти государства, и разумъ противъ чувства. Какая же можетъ быть общественная сила безъ разума? Общественные союзы суть культурные, просвѣтительные союзы и въ ихъ разумѣ, въ ихъ просвѣтительномъ вліяніи ихъ сила и значеніе. Они не боятся критики и сомнѣній, такъ какъ они свободны, и предполагаютъ не принудительность, а разумное убѣжденіе. Государство пользуется разумомъ, но въ извѣстныхъ предѣлахъ, относясь весьма подозрительно къ распространенію просвѣщенія и разумности среди народныхъ массъ. Абсолютно-монархическія государства и ихъ правительства настаиваютъ, какъ мы видѣли изъ анализа книги „О должностяхъ человѣка и гражданина“ и данныхъ о развитіи школъ, не на развитіи разума подданныхъ, а на развитіи послушанія, безропотности, благодарности и любви ко всякимъ властямъ, большимъ и малымъ. Умонаклоненіе къ добру, безропотность, пассивныя смиренныя чувства—вотъ верхъ человѣческаго совершенства для государственно-абсолютисткой, но не для общественной, педагогики.

Другіе взгляды Новикова на воспитаніе сходны со взглядами Бецкаго. Такъ Новиковъ утверждалъ, что процвѣтаніе государства и благополучіе народа зависятъ отъ добрыхъ нравовъ, а послѣдніе отъ воспитанія. „Единое воспитаніе есть подлинной творецъ добрыхъ нравовъ“. Главная задача воспитанія—„образовать дѣтей счастливыми людьми и полезными гражданами“. Основныя стороны воспитанія—физическое, нравственное и умственное развитіе дѣтей. Подобно Бецкому, авторъ довольно подробно

---

[1]) См. Демковъ, Исторія русской педагогіи. Часть II, гл. XXXVI; Незеленовъ, Новиковъ.

говоритъ о средствахъ физическаго воспитанія: о кормленіи дѣтей грудью, о дальнѣйшемъ ихъ питаніи по отнятіи отъ груди, объ одеждѣ и движеніяхъ дѣтей, настаиваетъ на важности игръ и тѣлесныхъ упражненій на свѣжемъ воздухѣ и весьма высоко оцѣниваетъ танцы, утверждая, что „танцованіе есть безспорно одно изъ прекраснѣйшихъ, благороднѣйшихъ и самыхъ лучшихъ упражненій для обоего пола", „духъ и тѣло очищаются, укрѣпляются и увеселяются симъ упражненіемъ". Впрочемъ танцы, требующіе сильныхъ движеній, вредятъ здоровью. Въ нравственномъ воспитаніи между другими добродѣтелями должна привлечь вниманіе воспитателя упомянутая нами выше „любовь ко всѣмъ человѣкамъ, безъ различія состоянія, религіи, народа или внѣшняго щастія". Никакой человѣкъ не имѣетъ права принуждать безъ необходимости другого человѣка, чтобы онъ исполнялъ его волю противъ своей собственной. Дѣти обязаны благодарностью родителямъ за жизнь, но человѣкъ не долженъ жертвовать изъ благодарности естественною свободою и своими человѣческими правами. Между тѣмъ въ книгѣ „О должностяхъ человѣка и гражданина" сказано между прочимъ, что дѣти имѣютъ весьма великое обязательство къ родителямъ своимъ: понеже жизнь свою отъ нихъ получили, то и должно имъ быть весьма къ нимъ благодарными. Они обязаны родителей своихъ почитать, не токмо словами, но сердцемъ и дѣломъ, и за то получатъ благословеніе Божіе.

Но на ряду съ этими общечеловѣческими и бодрыми, гуманными чертами педагогическаго идеала у Новикова проскальзывали по временамъ и сословныя стремленія. Въ началѣ своего трактата онъ не разъ упоминаетъ о будущемъ вѣроятномъ опредѣленіи дѣтей, онъ высказываетъ желаніе, чтобы „всякій образованъ былъ къ добродѣтелямъ состоянія своего званія". „Несправедливо поступаютъ родители, если при образованіи разума не разсуждаютъ совсѣмъ о будущемъ вѣроятномъ опредѣленіи дѣтей".

Въ послѣднихъ общихъ правилахъ о воспитаніи авторъ говоритъ, обращаясь къ родителямъ: „слѣдуйте въ воспитаніи дѣтей своихъ нѣкоторому плану, или нѣкоторымъ со зрѣлымъ разсужденіемъ принятымъ положеніямъ и правиламъ и сколько возможно никогда отъ оныхъ не отступайте". „Помышляйте о великихъ и постоянныхъ услугахъ, оказываемыхъ вами всему человѣческому роду мудрымъ и христіанскимъ воспитаніемъ дѣтей".

При различіи по общему характеру своей дѣятельности—государственной у одного и общественной у другого,—при раз-

личіи по нѣкоторымъ основнымъ педагогическимъ вопросамъ—о соотношеніи образованія разума и сердца и о значеніи семьи въ воспитаніи,—Бецкій и Новиковъ сходились во многомъ: оба были дѣтьми XVIII вѣка, оба находились подъ вліяніемъ однихъ и тѣхъ же западныхъ мыслителей, преимущественно Локка и Руссо, оба были высокими гуманистами и космополитами, нерѣдко изъ за общихъ теоретическихъ принциповъ позабывавшихъ о печальной русской дѣйствительности. Оба больше говорятъ о началахъ общечеловѣческаго воспитанія, чѣмъ спеціально русскаго. Поэтому между взглядами обоихъ много точекъ соприкосновенія и можно приводить многія мѣста изъ ихъ сочиненій, о которыхъ трудно сказать, какому дѣятелю они принадлежатъ—Бецкому или Новикову. Въ дополненіе очерка педагогическихъ воззрѣній Новикова мы приведемъ еще два небольшіе отрывка изъ помѣщенныхъ въ разныхъ его изданіяхъ статей по педагогическимъ вопросамъ, которые съ одинаковою справедливостью можно приписать, какъ Новикову, такъ и Бецкому.

„Допускайте дѣтей съ веселымъ духомъ наслаждаться красотами натуры, пріятностями общественной жизни, удовольствіями умѣреннаго движенія и свободы и всѣми невинными радостями безпечнаго возраста, не трудитесь тщетно истребить натуральныя ихъ желанія, удовольствія, похвалы, чести, спокойствія и свободы, а старайтесь только благоразумно оныя умѣрить, и мало по малу устремить на достойнѣйшіе роды удовольствія.“— „Воспитаніе есть весьма запутанное трудное дѣло.. Оно есть особенная тонкая наука, предполагающая себѣ многія знанія и въ исполненіи требующая много наблюдательности духа, вниманія и просвѣщеннаго практическаго разсудка“.

Наконецъ, Новиковъ и Бецкій сходны тѣмъ, что были не только теоретическими, но и практическими педагогами: Бецкій организовывалъ государственныя школы, сочинялъ для нихъ уставы, выяснялъ основы и частныя правила ихъ дѣятельности, а Новиковъ учреждалъ частныя школы и создавалъ общественныя просвѣтительныя учрежденія. Въ Петербургѣ Новиковымъ и его товарищами по изданію журнала „Утренній Свѣтъ“ были основаны два училища для бѣдныхъ и сиротствующихъ дѣтей, Екатерининское (1777 г.) и Александровское (1778 г.). Къ этимъ училищамъ Новиковъ привлекъ вниманіе общества и довольно значительныя пожертвованія, такъ что число учащихся въ нихъ дошло до 100 человѣкъ. При училищахъ были устроены общежитія, вслѣдствіе чего значительная часть дѣтей пользовалась полнымъ содержаніемъ. Въ числѣ питомцевъ школъ встрѣчались

дѣти дворянъ, капрала, прапорщика, конюха, канцелярскихъ чиновниковъ, духовенства, казацкаго полковника и т. п. Начальство училищъ не раздѣляло дѣтей по общественному положенію ихъ родителей, бѣдность и сиротство дѣтей уравнивали ихъ въ глазахъ завѣдывающихъ школами.

Учреждая школу, издавая журналъ, арендуя типографію, Новиковъ никогда не дѣйствовалъ одинъ, а сейчасъ собиралъ около себя кружокъ сочувствующихъ дѣлу лицъ, которыхъ заражала его энергія и предпріимчивость. Вслѣдствіе такой коллективной дѣятельности вліяніе его трудовъ становилось шире и значительнѣе. А такъ какъ лучшіе люди того времени окружали Новикова, то его предпріятія быстро разростались и усиливались: при немъ число подписчиковъ на Московскія Вѣдомости, изданіе которыхъ онъ взялъ на себя, увеличилось всемеро (съ 600 до 4000); вмѣсто двухъ существовавшихъ въ Москвѣ книжныхъ лавокъ съ оборотомъ въ 10.000 р., подъ вліяніемъ Новикова возникло до 20 лавокъ и книгъ ежегодно стали продавать на 200.000 р. Новиковъ стремился создать любовь къ книгѣ и охоту къ чтенію, сдѣлать чтеніе ежедневною потребностью грамотнаго человѣка и при Новиковѣ не только европейская Россія, но и Сибирь начала читать. Новиковъ издавалъ массу самыхъ разнообразныхъ книгъ, онъ былъ истиннымъ просвѣтителемъ общества, дѣйствовавшимъ ради общества и силами общества [1]). Всеобщее благополучіе и личное счастье—таковъ былъ девизъ Новикова; личное счастье и польза государства—таковъ былъ девизъ Бецкаго.

ГЛАВА XIII.

Теоретическая педагогика послѣ Екатерины II.

Дальнѣйшее развитіе русской педагогической мысли въ государственный періодъ было слабо и скудно. Существеннѣйшимъ препятствіемъ правильному и широкому развитію русской педагогики служила ея государственность, подчиненіе себѣ государствомъ не только всего школьнаго образованія, но и области семейнаго воспитанія.

---

[1]) Кромѣ названныхъ трудовъ Новикова изложеніе его педагогическихъ взглядовъ см. А. Незеленовъ, Н. И. Новиковъ, издатель журналовъ 1769—1785 гг. СПБ. 1875.—Е. Трифильевъ, Н. И. Новиковъ, какъ педагогъ. Харьковъ, 1896.—Демковъ, Исторія русской педагогіи. Часть II. Гл. XXXVI. (СПБ. 1897).—Ключевскій, Воспоминаніе о Н. И. Новиковѣ и его времени. Русская Мысль, 1895 г. Январь.

Мысль Бецкаго, что семья неспособна воспитывать хорошихъ людей и гражданъ, не только не была оставлена въ послѣдующее время, какъ неправильная, но, не смотря на всю ея несостоятельность, была усвоена, поддержана и возведена на степень педагогическаго догмата. Государство постоянно обнаруживало полное недовѣріе русской семьѣ, ея способности воспитывать дѣтей на началахъ, которыя оно признавало правильными и необходимыми, и которыя оно хотѣло ввести въ русскую жизнь. Казенныя воспитательныя заведенія, закрытыя, и мужскія и женскія, умножались: увеличилось число военныхъ корпусовъ и женскихъ институтовъ, при гимназіяхъ, и въ столицахъ и въ губернскихъ городахъ, устроялись пансіоны, въ которыхъ за небольшую плату дѣти получали образованіе съ видами опредѣлиться позднѣе на какую либо государственную службу. Русской семьѣ поставлена была соблазнительная приманка—лѣтъ съ десяти сдавать своихъ дѣтей для воспитанія государству, платить за нихъ воспитаніе очень мало или совсѣмъ не платить (воспитывать дѣтей на казенный счетъ) и, путемъ доставленія образованія въ казенной школѣ, обезпечить будущность сына государственной службой. Такимъ образомъ интересъ къ педагогіи и воспитанію въ русской семьѣ былъ подорванъ. О чемъ хлопотать? Зачѣмъ заботиться о воспитаніи дѣтей и о педагогіи? Нужно хлопотать о зачисленіи сына или дочери въ казенное учебное заведеніе и, по возможности, на казенный счетъ — вотъ и вся педагогія. Въ школѣ уже научатъ, школьное образованіе не касается семьи, это дѣло государства. Попалъ сынокъ въ школу, ужъ такъ или иначе онъ выйдетъ въ люди, если не совсѣмъ дуракъ или озорникъ.

Все, что могла дѣлать семья при такихъ условіяхъ, это—немножко подготовлять дѣтей къ школѣ, подучать кой-чему. Нужно замѣтить, что семья заботилась именно о подготовкѣ дѣтей къ школѣ, а не объ ихъ воспитаніи. А это далеко не одно и тоже. Подготовлять къ школѣ можно, не воспитывая, или воспитывая, но очень глупо и безтолково. Все дѣло сводилось къ разучиванію нѣсколькихъ, принятыхъ въ школѣ, учебниковъ—краткихъ катехизисовъ, исторіи, грамматикъ, чтенія, письма. Нужно ли учить всѣ эти учебники въ извѣстный возрастъ или нѣтъ, и если нужно ознакомить дѣтей со всѣми поименованными отраслями знанія, то почему по этимъ учебникамъ, а не по другимъ, такимъ методомъ, а не другимъ — подобными вопросами не задавались. Такъ нужно поступать, потому что съ такой именно подготовкой легче опредѣлить дитя въ такую-то школу. Семья, такимъ обра-

зомъ, теряла серьезное значеніе въ воспитаніи дѣтей, она превращалась въ простого пособника государству, безъ всякихъ задачъ и цѣлей даже по первоначальному воспитанію дѣтей, не говоря уже объ ихъ школьномъ образованіи. Она снимала съ себя отвѣтственность за будущаго члена государства, а вмѣстѣ утрачивала интересъ къ педагогіи, къ выясненію воспитательныхъ вопросовъ; не семья воспитываетъ, а государство. Поэтому русская семья не выучилась воспитывать дѣтей, государство своими казенными заведеніями, своей казенной государственной педагогіей внесло педагогическій индиферентизмъ въ семью, лишивъ ее интереса къ воспитанію и вмѣстѣ значительно ослабивъ нравственную связь между родителями и дѣтьми. Поколѣнія, естественно соединенныя, разрывались, между родителями и дѣтьми становилось государство.

Взявшись одно воспитывать дѣтей и, почти совсѣмъ, устранивъ отъ этого дѣла семью, государство преслѣдовало въ устройствѣ школьнаго дѣла свои интересы, весьма мало заботясь объ изученіи и пониманіи дѣтской природы, о развитіи гуманныхъ свойствъ дѣтей, объ общемъ широкомъ образованіи и просвѣщеніи русскаго народа. Мы уже видѣли, что правительству нужны были не развитые граждане, а послушные безъ разсужденій вѣрноподданные. О развитіи послушанія оно и хлопотало. Еще въ петровскихъ инженерной и артиллерійской школахъ воспитаніе заключалось во внушеніи правилъ нравственности, амбиціи и субординаціи. Послѣднее качество считалось особенно цѣннымъ, о немъ и заботились. Безпрекословно слушаться начальства—вотъ идеалъ. Поэтому лучшимъ воспитанникомъ былъ наиболѣе полно и спокойно подчинявшійся всѣмъ требованіямъ начальства, а лучшимъ воспитателемъ—умѣвшій сломить самостоятельность и независимость дѣтей, согнуть волю воспитанниковъ подъ ярмо дисциплины. Такіе воспитатели и воспитанники цѣнились, были нужны, а о дѣйствительномъ нравственномъ образованіи, о развитіи разума и способности почина заботъ не прилагали. Запросъ былъ на исполнителей, а не на руководителей; полагали, что были бы повинующіеся, а хорошіе командиры всегда найдутся, что нѣтъ ничего легче, какъ распоряжаться и командовать. Жизнь опровергала это мнѣніе весьма часто, сильно и сурово, но государство неизмѣнно продолжало его держаться.

Конечно, и въ этотъ темный періодъ русской педагогики школы, возникшія раньше, продолжали существовать, хотя и не всѣ; мало того, жизнь властно заставляла открывать новыя школы, но онѣ открывались въ такомъ ничтожномъ числѣ, что далеко не

удовлетворяли потребности образованія. Учителя по обязанности учили, происходили выпуски окончившихъ курсъ, но собственно педагогическими вопросами никто почти не занимался и въ школахъ.

Время отъ времени въ правительственныхъ и канцелярскихъ сферахъ возникали вопросы о перемѣнѣ системы образованія, напримѣръ, средняго, о введеніи въ тотъ или другой разрядъ школъ новаго устава, новаго предмета: но всѣ эти вопросы разрѣшались правительственно-канцелярскимъ путемъ, помимо обсужденія въ литературѣ и обществѣ. Педагогическіе вопросы не поднимались даже тамъ, гдѣ-бы, казалось, ихъ необходимо было поднимать и обсуждать, каковы педагогическіе совѣты разныхъ учебныхъ заведеній. Оказывается, что занятія педагогическихъ совѣтовъ почти исключительно состояли частью въ освидѣтельствованіи суммъ, частью въ назначеніи дней переводныхъ и окончательныхъ экзаменовъ и т. п., и ни одинъ вопросъ, касающійся собственно улучшенія учебной части, не возникалъ въ этихъ совѣщаніяхъ [1]). Впрочемъ, отъ учителей и не требовалось педагогіи, отъ нихъ требовалось лишь преподаваніе, причемъ учитель не имѣлъ права отступать въ преподаваніи ни на іоту отъ предписаннаго ему учебника, хотя-бы и весьма неудовлетворительнаго, и отъ чрезвычайно подробной программы, составленной примѣнительно къ параграфамъ этого учебника. Такимъ образомъ все преподаваніе было чисто-механическимъ. И позднѣе довольно долгое время замѣчалось такое-же механическое отношеніе учителей къ дѣлу, педагогическіе совѣты учебныхъ заведеній имѣли, по прежнему, канцелярскій характеръ, были чисто формальными собраніями, для оживленія которыхъ принимались чрезвычайныя мѣры, напримѣръ, составлялись программы общепедагогическихъ и общедидактическихъ вопросовъ, подлежавшихъ обсужденію этихъ совѣтовъ [2]).

Поэтому нечего изумляться тѣмъ удивительнымъ результатамъ, которые получались отъ дореформеннаго обученія, и тому общему положенію, въ которомъ находилось тогда педагогическое дѣло въ Россіи. Одинъ флотскій офицеръ сообщалъ въ „Морскомъ Сборникѣ“ [3]), что въ морскомъ корпусѣ онъ и его товарищи обучались 50 наукамъ, искусствамъ и языкамъ. Между науками были: статистика, риторика, психологія, логика,

---

[1]) „Жур. Министер. Народн. Просв.“ CXI, 4 108. Изъ циркуляра попечителя харьковскаго учебнаго округа.

[2]) „Учитель“, 1864 г., № 6, „Современная педагогическая хроника“.

[3]) 1856 г. № 7, ст. „Прошедшее и будущее въ воспитаніи моряка“.

эстетика, теорія поэзіи; между искусствами: живопись, церковное пѣніе, танцованіе, музыка. Результатъ ученія былъ слѣдующій: въ каждомъ выпускѣ мичмановъ немногіе умѣли написать сами, безъ грубыхъ грамматическихъ ошибокъ, рапортъ о своей болѣзни. Случались такіе, которые подписывались: *мичьманъ* такой-то. Грамматику изучали по курсу, переведенному съ латинскаго языка. Что не подошло подъ правила латинскаго языка, то являлось въ видѣ исключеній. Отъ этого исключеній было гораздо болѣе, чѣмъ правилъ. Но лучшей грамматики не было.

Объ общемъ положеніи педагогическаго дѣла въ Россіи предъ эпохой освобожденія и частью о состояніи педагогики и дидактики мы приведемъ два свидѣтелчства. Я. Невѣровъ въ „Русскомъ Педагогическомъ Вѣстникѣ“ въ статьѣ: „Что нужно для народнаго образованія въ Россіи?“ (1851 г., № 4.), говорилъ, между прочимъ, слѣдующее: „не смотря на значительные успѣхи, которые сдѣлала въ послѣднее 20-тилѣтіе наша ученая литература, подарившая насъ замѣчательными произведеніями почти по всѣмъ отраслямъ знанія, по какому-то странному случаю она не только не разрабатывала вопроса о воспитаніи и обученіи, но даже и не касалась его... Руская литература, кромѣ учебника Ободовскаго [1]), нѣсколькихъ лекцій г. Шевырева и отдѣльныхъ статей, помѣщавшихся время отъ времени въ „Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія“, не представила ничего по этой части“. Я. К. Гротъ такъ изображалъ состояніе нашей педагогіи [2]): „наша педагогика еще въ пеленкахъ, наша педагогическая литература—новорожденный младенецъ... У насъ не только нѣтъ руководства къ педагогикѣ, но почти нѣтъ и вовсе никакихъ хорошихъ руководствъ по разнымъ предметамъ общаго образованія. Большинство нашихъ преподавателей не только не слѣдовало до настоящаго времени никакимъ твердо установленнымъ наукою правиламъ преподаванія, но многіе изъ нихъ оказывались и сами недовольно знающими по своей части“.

Приведенные отзывы о состояніи русской педагогіи во второй четверти XIX вѣка по существу совершенно правильны не только относительно указаннаго времени, но и всей первой половины XIX вѣка, и требуютъ лишь нѣкоторыхъ оговорокъ, поправокъ и дополненій. Конечно, педагогическими вопросами мало

---

[1]) Разумѣются два, довольно тощіе, учебника, составленные А. Ободовскимъ по Нимейеру: „Руководство къ педагогикѣ или наукѣ воспитанія“. (Спб., 1835 г.) и „Руководство къ дидактикѣ или наукѣ преподаванія“. (Спб., 1837 г.).

[2]) „Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія“. XCVIII, 7, 176.

кто въ то время интересовался, но интересующіеся все-же были; кромѣ литературы учебниковъ, была общепедагогическая литература, хотя и весьма скудная; издавались даже педагогическіе журналы: „Патріотъ“ Измайлова (1804 г.), „Другъ юношества“ Невзорова (1807—1808 гг.), „Радуга“ Бюргера (1832 г.), „Педагогическій журналъ“ Ободовскаго, Гугеля и Гурьева (1833—1834 гг.), „Библіотека для воспитанія“ Рѣдкина (1843—1849 гг.); но всѣ они имѣли очень мало подписчиковъ и существовали короткое время. Познакомимся съ нѣсколькими общепедагогическими работами того времени, изъ которыхъ видно, что и въ ту темную эпоху русской педагогіи педагогическая мысль еще не угасла совсѣмъ, еще теплилась, мерцала.

При всей скудости общепедагогической литературы, она все же представляетъ нѣсколько различныхъ взглядовъ и теченій. Такъ въ 1827 году появился трудъ князя Енгалычева „Словарь физическаго и нравственнаго воспитанія“, въ двухъ частяхъ. Здѣсь статьи помѣщены въ алфавитномъ порядкѣ, даются здравые совѣты относительно физическаго воспитанія, но гораздо пространнѣе изложены совѣты нравственнаго характера. Эта нравственная сторона сочиненія такъ перевѣшиваетъ собственно педагогическую, что весь трудъ имѣетъ видъ произведенія болѣе принадлежащаго наукѣ о нравственности, чѣмъ о воспитаніи, и напоминаетъ старинные наши поучительные сборники. Авторъ полагаетъ, что истинное благородство есть сумма христіанскихъ добродѣтелей, а „воспитаніе — вотъ благородство, отличающее людей„. Понятно, что авторъ придерживается въ дѣлѣ воспитанія убѣжденія о верховенствѣ сердца надъ умомъ, указывая, что „одинъ умъ не составляетъ еще истинной славы человѣка... знанія дѣлаютъ человѣка только ученымъ, а не добрымъ“.

Другія сочиненія, о которыхъ мы считаемъ нужнымъ упомянуть, касаются семейнаго воспитанія и построенія педагогики вообще, какъ науки, какъ системы теоретическаго знанія. Первое направленіе имѣетъ двухъ представителей: князя А. А. Ширинскаго-Шихматова, написавшаго въ 1830—1834 годахъ „Письма о воспитаніи благородной дѣвицы и о обращеніи ея въ мірѣ“ (напечатаны лишь въ 1897—1901 годахъ въ Москвѣ, сначала въ духовномъ журналѣ „Душеполезное Чтеніе“, а потомъ отдѣльной книгой) и проф. С. Шевырева, произнесшаго въ торжественномъ собраніи московскаго университета рѣчь „Объ отношеніи семейнаго воспитанія къ государственному“ (отдѣльное изданіе 1842 г. Москва); второе направленіе также имѣетъ двухъ представителей: архіепископа Евсевія, напечатавшаго въ 1844 году

въ Прибавленіяхъ къ твореніямъ св. отцовъ (журналъ, издававшійся при московской духовной академіи) сочиненіе „О воспитаніи дѣтей въ духѣ христіанскаго благочестія", которое потомъ переиздавалось нѣсколько разъ, и проф. И. Давыдова, написавшаго серьезное разсужденіе „О согласованіи воспитанія съ развитіемъ душевныхъ способностей".

Что касается произведенія князя Ширинскаго-Шихматова, то оно было написано для одной родственницы, матери-дворянки, пожелавшей самой воспитывать трехъ своихъ дочерей. Въ сочиненіи имѣется въ виду лишь одинъ кругъ общества—дворянскій. Сочиненіе замѣчательно весьма внимательной и широкой обработкой семейнаго воспитанія и служитъ свидѣтельствомъ, какіе богатые плоды дала бы русская педагогическая мысль, если бы она не терпѣла стѣсненія и давленія со всѣхъ сторонъ.

Основа педагогическихъ взглядовъ автора—строго религіозная и даже богословская. Самъ глубокій богословъ и ревностный христіанинъ, онъ и въ основу педагогики кладетъ религіозно-богословскія начала, напоминая тѣмъ церковную педагогику нашихъ допетровскихъ предковъ. Онъ не выходитъ изъ рамокъ и порядковъ русской современной общественности, признаетъ крѣпостничество, но въ этихъ рамкахъ и предѣлахъ высказываетъ серьезныя и гуманныя педагогическія мысли. Главную цѣль своихъ писемъ авторъ поставилъ въ томъ, „чтобы каждую науку, сколько можно, приспособить къ нравственной пользѣ воспитанницы", потому что, по его мнѣнію, образованіе сердца должно имѣть преимущество передъ образованіемъ ума, образованіе ума должно быть служебнымъ образованію сердца. Мы всѣ по природѣ злы и порочны, и если воспитаніе сдѣлаетъ лишь изъ невѣжды ученаго, а не благонравнаго и добраго изъ злаго и порочнаго, то такое воспитаніе бѣдственно". Поэтому религіозно-нравственное воспитаніе есть главнѣйшая задача воспитательницы. Его нужно начинать рано, устраняя отъ воспитанницы все дурное и внушая ей „благопріятнѣйшее о Богѣ впечатлѣніе", посредствомъ сочетанія мысли о Богѣ со всѣми пріятными для дѣтей вещами, доставляющими имъ невинное удовольствіе, каковы солнце, рощи, поля, птички, разные звѣрки и т. п. Можно внушать дѣтямъ, что все, что мы имѣемъ нужнаго, полезнаго и пріятнаго, все это пріобрѣлъ для насъ отъ Бога Христосъ. Дѣтскія молитвы должны быть коротки и просты, десятокъ словъ, произнесенныхъ ребенкомъ съ сердечнымъ расположеніемъ, достаточная молитва. Но съ возрастомъ нужно серьезно учить дитя закону Божію, именно съ шести лѣтъ. Начало пола-

гается краткимъ катехизисомъ и священной исторіей. Читать священное писаніе нужно съ воспитанницей также съ шести лѣтъ или нѣсколько позже, начинать нужно съ новаго завѣта и прочитанное не оставлять безъ объясненія. Съ ранняго дѣтства воспитанница непремѣнно должна знать названіе и число всѣхъ каноническихъ книгъ и апокрифовъ, содержаніе каждой книги, по какому случаю и кѣмъ была написана и на какомъ первоначально языкѣ. Священное писаніе нужно читать съ воспитанницей ежедневно и прочесть его не одинъ разъ съ толкованіемъ. Вообще воспитанница должна по закону Божію пройти: катехизисъ и богословіе, священную исторію, библейскую исторію, церковную исторію, чтеніе священнаго писанія съ объясненіями. Молиться воспитанница должна ежедневно, утромъ и вечеромъ, а передъ молитвой — благоговѣйно приготовить себя къ молитвѣ. Не худо воспитанницѣ вообще имѣтъ опредѣленное время на размышленіе о предметахъ вѣры. Ничто не питаетъ такъ молитвенный духъ, какъ такое размышленіе. Храмъ Божій воспитанница должна посѣщать съ удовольствіемъ, обѣдню знать подробно и лучше наизусть. Воспитанницѣ нужно напоминать „по-часту“ о христіанской кончинѣ, ей полезно вести духовную переписку съ людьми благочестивыми и въ богословіи свѣдущими. Воспитанница, сдѣлавшись домоправительницей, помѣщицей, должна обучать сама грамотѣ и закону Божію дѣтей ея пола изъ дворовыхъ и крестьянъ, а мальчиковъ обязанъ обучать мужъ. Кромѣ того, хотя однажды въ недѣлю помѣщица обязана взрослыхъ дворовыхъ женщинъ и крестьянокъ обучать закону Божію. Шумныя собранія и мірскія забавы помѣщица посѣщать не будетъ, но за то будетъ внимательна и щедра къ бѣднымъ и больнымъ. Вообще она должна помнить, „что наши дворовые люди крестьяне суть наши крѣпостные—н а ш и р а б ы... что только отъ насъ однихъ могутъ ожидать просвѣщенія, необходимаго къ душевному ихъ спасенію“.

Образованіе умственное предлагается авторомъ весьма обширное. Ученіе дитяти до 5 лѣтъ не должно имѣть опредѣленнаго на то времени, а надобно учить дѣвочку въ тѣ минуты, когда она показываетъ расположеніе и охоту къ принятію наставленій. Въ это время дѣвочку можно познакомить съ грамотой, уча ее читать, играя. Съ пяти лѣтъ можно начать учить въ опредѣленные часы, одинъ часъ до обѣда и одинъ послѣ обѣда. Съ шестилѣтняго возраста начинается систематическое обученіе воспитанницы и продолжается до 18 лѣтъ, раздѣляясь на шесть періодовъ по два года въ каждомъ. Въ первомъ періодѣ воспи-

танница занимается ежедневно по $2^1/_2$ часа до обѣда и постольку же послѣ обѣда, кромѣ субботы, въ которую послѣобѣденныхъ уроковъ не полагается. Итого въ недѣлю 28 часовъ. Въ остальные возрасты, отъ 8 до 18 лѣтъ, полагается учебныхъ занятій ежедневно по 6 часовъ, кромѣ субботы, когда послѣобѣденныхъ занятій не бываетъ, итого по 33 часа въ недѣлю. Учебный курсъ, кромѣ закона Божія, слагается изъ слѣдующихъ предметовъ: грамматики съ словосочетаніемъ, логики, риторики, чтенія авторовъ съ объясненіями, двухъ иностранныхъ языковъ съ литературами, ариѳметики, части геометріи, чистописанія русскаго и иностраннаго, географіи отечественной и всеобщей, географіи церковной, исторіи отечественной и всеобщей, біографіи церковной и гражданской, статистики отечественной и иностранной, натуральной исторіи, физики, психологіи и этики. Всего 25 учебныхъ предметовъ. Ими не исчерпывается область ученія. Въ свободное отъ положенныхъ книжныхъ занятій время и для избѣжанія праздности, многоплодной матери худыхъ навыковъ и порочныхъ склонностей, воспитанницу слѣдуетъ ознакомить: съ гражданскими законами и постановленіями, музыкой, практической медициной, домашней экономіей, рукодѣліями, гимнастикой, верховой ѣздой, декламаціей, военной наукой, мореплаваніемъ, торговлей и многими другими предметами. Ни подъ какимъ видомъ не слѣдуетъ обучать воспитанницу плясать или танцовать. Это было бы несогласно съ христіанскимъ воспитаніемъ благородной дѣвицы, притомъ и катехизическое объясненіе 7-ой заповѣди вполнѣ оправдываетъ такое запрещеніе. По мнѣнію автора, благородной дѣвицѣ „лучше, несравненно лучше вѣкъ сидѣть въ дѣвкахъ, нежели выттн замужъ за уловленнаго на балѣ жениха“.

Предлагая указанный, весьма обширный, курсъ ученія, напоминающій энциклопедизмъ петровскихъ и екатерининскихъ школъ, авторъ замѣчаетъ, что ученье нужно вести такъ, чтобы не наскучить имъ воспитанницѣ, чтобы она не возненавидѣла его. Занятія надо расположить настолько искусно, чтобы дѣвочка принималась за книгу безъ принужденія, чтобы она сама напоминала о наставшемъ времени ученья. Главное дѣло наставницы состоитъ не столько въ томъ, чтобы сообщить своей ученицѣ по всѣмъ предметамъ основательныя знанія, сколько въ томъ, чтобы вселить въ нее охоту къ дальнѣйшему продолженію ученія по собственному произволу. Преподаваемое ученіе нужно сдѣлать пріятнымъ воспитанницѣ, для чего вся обстановка обученія — комната, книги и пр. — должна быть свѣтлой, чистой и веселой.

Въ книгѣ есть довольно другихъ, совершенно правильныхъ, замѣчаній и разсужденій, напримѣръ, относительно физическаго воспитанія и ухода за дѣвочкой, обязанности матери самой кормить своихъ дѣтей, о томъ, что иностранки и иновѣрки, въ качествѣ воспитательницъ, имѣютъ существенныя неудобства, что первоначальнымъ ученіемъ воспитанницы долженъ быть отечественный языкъ. Нѣтъ надобности обучать воспитанницу иностранному языку въ весьма раннемъ возрастѣ, какъ то у насъ по большей части дѣлается. Надобно, чтобы она сперва довольно успѣла въ природномъ своемъ язккѣ и общее ея образованіе получило нѣкоторую твердость и устойчивость. Вообще книга проникнута глубокимъ религіознымъ духомъ, искреннимъ гуманизмомъ, особенно по отношенію къ крѣпостнымъ — признавая ихъ рабами, авторъ вооружается противъ поставленія ихъ въ порядкѣ творенія нижайшими господъ, заботливо относится къ ихъ просвѣщенію (своихъ крѣпостныхъ рабовъ въ 1836 году онъ отпустилъ на волю),—и широко поставленной педагогической задачей: прослѣдить развитіе благородной дѣвицы отъ колыбели до гроба. Авторъ беретъ воспитанницу съ самыхъ пеленъ и оставляетъ ее, когда она оставляетъ свѣтъ. Книга — своеобразный Эмиль женскаго рода [1]).

Шевыревъ въ своей рѣчи, отличающейся больше краснорѣчіемъ, чѣмъ психолого-педагогическимъ анализомъ и научною доказательностью, старался убѣдить въ томъ, что семья и государство должны равно участвовать въ полномъ воспитаніи человѣка. Семейный очагъ — мѣсто насажденія и укорененія многихъ добродѣтелей, правильнаго религіозно-нравственнаго воспитанія, любви и пр.; невидимый, внутренній человѣкъ создается въ семьѣ, ея вліяніями, а не государствомъ и его учрежденіями. Государство довершаетъ семейное образованіе, пріучая всѣхъ къ сознанію долга. необходимости и къ общественнымъ отношеніямъ, приводя къ единству разныя мысли, характеры, обычаи и предоставляя въ своихъ школахъ богатыя средства къ раскрытію всѣхъ силъ и способностей. Государственное образованіе предполагаетъ семейное и гораздо больше зависитъ отъ него, чѣмъ, наоборотъ, семейное отъ государственнаго. „Изъ университета выходитъ студентъ или кандидатъ; но изъ вашихъ рукъ (разумѣются руки родителей) выходитъ человѣкъ — званіе важнѣйшее всѣхъ другихъ званій. Да, только въ самой тѣсной, въ самой неразрывной связи семейнаго воспитанія съ государственнымъ заключается

---

[1]) Стр. 1—4, 7—10, 30—32, 75, 80—85, 124 и др.

идеалъ воспитанія совершеннаго вездѣ". Но для того, чтобы семья выполнила свою педагогическую задачу, совершенно необходимо, чтобы воспитаніе и образованіе совершались въ семьѣ на родномъ языкѣ, а слѣдовательно въ русской семьѣ — на русскомъ языкѣ, въ русскомъ духѣ. „Грустно сказать, а надобно", замѣчаетъ ораторъ: „много народовъ живетъ по лицу земли, но въ цѣломъ мірѣ есть только одинъ народъ, въ которомъ изъ круга образованнѣйшихъ семействъ исторгается почти вовсе языкъ отечественный, и этотъ народъ — мы! Какое жалкое исключеніе!.. Окружайте колыбель его (рускаго ребенка) сладкозвучными пѣснями и преданіями родины, да выростаетъ ваше дитя на этихъ звукахъ и чувствахъ, какъ выростала на нихъ богатырская Россія! Да не прикоснется къ устамъ и языку его ни одинъ чуждый звукъ до тѣхъ поръ, пока не разовьется въ немъ свободно даръ человѣческаго слова въ звукахъ ему родныхъ, — а тамъ пускай приходятъ по очереди и образованные языки иныхъ народовъ, но пусть приходятъ въ семью вашу какъ приглашенные гости, а не какъ властелины, порабощающіе вашъ умъ и народное слово!" [1]). Такимъ образомъ оба упомянутые писателя возстаютъ на защиту семейнаго воспитанія и вооружаются противъ иностранщины. Очевидно, петровскія и екатерининскія педагогическія идеи были еще сильны въ жизни. Говоря о важности и значеніи семейнаго воспитанія, Шевыревъ замѣчаетъ, что семей, отвѣчающихъ изображенному имъ педагогическому идеалу семьи, очень мало. „Какъ мало этихъ добрыхъ и прекрасныхъ сосудовъ для развитія сѣмени человѣчества! Какъ часто внутренній человѣкъ искаженъ бываетъ въ нихъ отъ вредныхъ вліяній". Такія семьи, какъ та, для которой князь Ширинскій-Шихматовъ составлялъ свои „Письма о воспитаніи благородной дѣвицы", были очень рѣдки, и идеи благороднаго защитника семейнаго воспитанія находили примѣненія мало [2]). Не даромъ письма были и напечатаны лишь спустя шестьдесятъ слишкомъ лѣтъ по ихъ составленіи.

---

[1]) Стр. 3, 5, 9, 49.

[2]) Авторъ предисловія къ Письмамъ, протоіерей В. Жмакинъ, утверждаетъ, что означенными Письмами о воспитаніи пользовались не только родные, но и многія другія лица, въ подтвержденіе чего ссылается на игуменью вяземскаго аркадіевскаго монастыря Августу, родную сестру автора, которая, при веденіи учебно-воспитательнаго дѣла въ своей монастырской школѣ, пользовалась Письмами. Эта ссылка болѣе свидѣтельствуетъ о маломъ примѣненіи Писемъ, чѣмъ о большомъ.

Второе направленіе имѣетъ главнымъ своимъ представителемъ архіепископа Евсевія. Его сочиненіе „О воспитаніи дѣтей въ духѣ христіанскаго благочестія“ замѣчательно тѣмъ, что оно есть если не первое, то одно изъ первыхъ руководствъ по педагогикѣ, не переведенное и не передѣланное съ какого нибудь иностраннаго сочиненія, а самостоятельное произведеніе, въ стройномъ видѣ излагающее теорію воспитанія. Основа сочиненія, какъ показываетъ заглавіе, религіозная, все оно проникнуто горячимъ религіознымъ чувствомъ; авторъ постоянно старается свои взгляды подкрѣпить текстами св. писанія. Стоя на религіозной почвѣ, авторъ весьма правильно и широко опредѣляетъ задачи педагогики и весьма послѣдовательно и стройно развиваетъ ея содержаніе. Наука воспитанія имѣетъ, по автору, своимъ предметомъ усовершенствованіе силъ человѣка, физическихъ и нравственныхъ. Цѣль ея пробудить въ дитяти дремлющія способности, укрѣпить ихъ упражненіемъ, частью предохранить отъ поврежденія, а частью поврежденное исправить, и всѣ силы его привесть въ такое взаимное подчиненіе, чтобы онѣ всѣ за одно дѣйствовали для достиженія послѣдняго назначенія воспитанника, какъ временнаго, такъ и вѣчнаго. Педагогика подчиняетъ въ человѣкѣ низшее высшему, а высшее — высочайшему. Понимаемое въ такомъ смыслѣ, воспитаніе не должно оставить безъ образованія ни духа, ни тѣла, возбуждая и укрѣпляя всѣ силы и способности человѣка. Но не всѣ способности нужно образовывать одинаково. Воспитаніе должно производить въ человѣкѣ единство и гармонію, а потому низшее должно подчинять высшему, а высшее — высочайшему; гармонія же должна согласоваться съ временнымъ и вѣчнымъ назначеніемъ человѣка. Если будущее званіе воспитанника рѣшено заранѣе, то всѣ способности его нужно образовать такъ, чтобы онъ со временемъ могъ наилучшимъ образомъ исполнять обязанности своего званія; вѣчное же и высшее назначеніе каждаго человѣка есть его тѣснѣйшее общеніе съ Богомъ въ вѣчности, а потому и воспитаніе должно совершаться въ духѣ христіанскаго благочестія [1]).

Авторъ развиваетъ содержаніе педагогики въ такомъ порядкѣ: во введеніи (§§ 1—10) излагаетъ предварительныя понятія о назначеніи человѣка, о воспитаніи, наукѣ воспитанія и т. п., затѣмъ изъясняетъ общія правила воспитанія о возбужденіи и руководствѣ способностей, предохраненіи отъ поврежденій, исправленіи недостатковъ и объ образованіи самаго себя (§§ 13—27). За

---

[1]) §§ 11, 12 (изданія 1877 г.).

общими правилами слѣдуютъ частныя—самая большая часть сочиненія — объ образованіи тѣла и душевныхъ способностей: ума, чувствованій, желаній и нравственнаго настроенія (§§ 28 128). Послѣдняя, меньшая, часть сочиненія посвящена вопросамъ обученія о предметахъ обученія, формахъ и о наилучшихъ средствахъ къ собственному дальнѣйшему образованію учениковъ (§§ 129—154).

Изъ частныхъ разсужденій автора мы обратимъ вниманіе на слѣдующія мысли. Отъ дѣтскаго возраста нельзя требовать ничего, кромѣ того, что свойственно дѣтямъ. Неразумно было бы желать, чтобы дитя въ дѣтствѣ же достигло мужской основательности или постоянства, предусмотрительности и твердости, которыя бываютъ только плодомъ многихъ опытовъ и зрѣлости какъ физической, такъ и нравственной. Дѣти пусть остаются дѣтьми: надобно стараться только о томъ, чтобы они были хорошими дѣтьми; а хорошими мужами они будутъ въ послѣдующіе годы (§ 93). — Воспитаніе всегда должно быть приспособляемо къ личнымъ свойствамъ воспитанниковъ. Поэтому касательно умственнаго образованія прежде всего необходимо узнать, какія дарованія имѣетъ воспитанникъ, къ какимъ предметамъ онъ преимущественно расположенъ и какъ надобно поступать, чтобы предохранить умственныя способности его отъ поврежденія и правильно образовать ихъ (§ 53). — Авторъ предвосхитилъ теорію Герберта Спенсера объ естественныхъ наказаніяхъ. Онъ разсуждаетъ такъ: воспитывать можетъ одна любовь, а любовь требуетъ не только ласковости, но и строгости. Для тѣхъ воспитывающихся, на которыхъ не дѣйствуютъ доводы разума, необходимы наказанія. „Тѣ наказанія всегда лучше, которыя, какъ естественныя слѣдствія, сами собою вытекаютъ изъ проступка. Въ такомъ случаѣ, кажется, не воспитатель опредѣляетъ наказаніе воспитаннику, а воспитанникъ самъ себя наказываетъ“. Вообще же характеръ наказаній авторъ поясняетъ такъ: никогда не употребляй такого наказанія, которое не ведетъ къ цѣли, или болѣе вредно, чѣмъ полезно. А такимъ бываетъ наказаніе, когда имъ повреждается здоровье наказываемаго, подавляется въ немъ чувство стыда и чести, а въ прочихъ дѣтяхъ, свидѣтеляхъ наказанія, возбуждается какое нибудь вредное чувство, напримѣръ презрѣніе, жестокосердіе и т. п. Избирай всегда такія наказанія, которыя соотвѣтствуютъ настоящей потребности, сообразны съ свойствами виноватаго и его товарищей и могутъ обѣщать добрыя послѣдствія (§ 104).

Сочиненіе И. И. Давыдова „О согласованіи воспитанія съ развитіемъ душевныхъ способностей“ интересно по своей темѣ.

Авторъ держится того убѣжденія, что душевныя способности, равно какъ и тѣлесныя силы, развиваются послѣдовательно, въ извѣстномъ и опредѣленномъ порядкѣ, въ этомъ порядкѣ цвѣтутъ и зрѣютъ. Начертить природный порядокъ развитія всѣхъ силъ человѣка и указать примѣніе къ нему воспитанія и составляетъ задачу автора. Задача весьма серьезная и важная, свидѣтельствующая о томъ, какъ русская педагогическая мысль, при всѣхъ стѣсненіяхъ, рвалась наружу и принималась за коренныя педагогическія темы. По мнѣнію автора, послѣдовательность развитія душевныхъ способностей такая: чувство — въ періодъ дѣтства, умъ — въ періодъ юности и воля — въ періодъ зрѣлаго возраста. Малоуспѣшность воспитанія зависитъ отъ трехъ главныхъ причинъ: преждевременнаго начала ученія и его непослѣдовательнаго продолженія, отсутствія заботъ, при сообщеніи знаній, о развитіи самой мыслящей способности и отъ односторонности воспитанія, заключающагося въ томъ, что не всѣ стихіи нашей души развиваются въ воспитаніи. Обыкновенно спрашиваютъ: чему нужно учить сына или дочь? Лучше бы спрашивать о томъ, какъ развивать душевныя способности. Дайте имъ правильное развитіе и тогда легко будетъ пріобрѣсти всѣ нужныя свѣдѣнія. „Воспитайте чувство, умъ и волю согласно съ ихъ развитіемъ — вотъ простой законъ, въ которомъ заключаются всѣ правила воспитанія“. Такимъ образомъ, по автору, основа педагогикѣ можетъ быть дана лишь психологіей и истинная педагогія есть педагогія психологическая.

Желаніе многихъ родителей слишкомъ рано учить дѣтей губитъ юныя способности, преждевременно ослабляетъ ихъ и препятствуетъ полному ихъ развитію. Въ дѣтскій возрастъ растительная жизнь преобладаетъ надъ другими дѣятельностями организма, духовныя силы едва лишь раскрываются и обнаруживаются преимущественно чувствованіями. Главнѣйшія изъ нихъ повиновеніе и благодарность. Переходъ дѣтства въ отрочество ознаменовывается тѣмъ, что сила представленій возрастаетъ, возникаетъ способность къ ученію. Представленія понемногу возвышаются до понятій, воображеніе становится дѣятельнымъ, а склонности обращаются въ характеръ; умственная сфера получаетъ перевѣсъ надъ чувственностью. Разумѣніе въ отрокѣ составляетъ главный предметъ воспитанія, посему родители должны всячески стараться питать въ отрокѣ любовь къ ученію. Въ усиленіи ея собственно состоитъ преимущество общественнаго воспитанія передъ домашнимъ. Важность ученія въ этомъ возрастѣ не въ количествѣ сообщаемыхъ знаній, а въ возбужденіи силь-

нѣйшей дѣятельности къ ихъ пріобрѣтенію и къ размышленію о томъ, что пріобрѣтено. Заучивать наизусть безъ пониманія безполезно, память и разсудокъ нужно упражнять совмѣстно. Религія также не можетъ быть предметомъ ученія на память. Благочестивое чувство дѣтей подавляется, какъ скоро божественное ученіе становится изнурительнымъ трудомъ для нихъ и то, что должно быть для человѣка священнымъ, внушается угрозами.

Юность есть время совершеннаго развитія разсудка, вкуса и характера, есть переходъ духовной жизни въ высшую сферу способностей: ума, фантазіи и воли. „Очищайте склонности чувства, одушевляйте ихъ любовью къ наукамъ и искусствамъ: вы непримѣтно усовершенствуете нравственность“. Если въ отрочествѣ разумъ и сердце дѣйствуютъ отдѣльно, то и въ юности цѣль нравственности не достигается. Нерѣдко поверхностное многознаніе предпочитается глубокомыслію; нерѣдко человѣкъ знаетъ все, кромѣ самаго себя. Но должно заранѣе внушать юношамъ, что всѣ науки суть только отрасли самопознанія (въ этихъ замѣчаніяхъ высказана основная мысль знаменитой статьи Пирогова — Вопросы жизни). Каждая наука есть собственно отраженіе нашей духовной жизни, состоящей въ гармоническомъ согласіи трехъ ея стихій: чувства, ума и воли.

Кромѣ общихъ психологическихъ законовъ воспитанія, каждому человѣку свойственъ особенный способъ образованія; каждый по своимъ душевнымъ силамъ самою природою отличается отъ другихъ. Здѣсь воспитателю приходится проходить между Сциллой и Харибдой: съ одной стороны, представляется справедливымъ не останавливать въ юношѣ ни одного врожденнаго влеченія, не ослаблять ни одной силы, ни одной способности, потому что всѣ онѣ необходимы въ цѣломъ организмѣ, природѣ нужна свободная игра ея силъ; одностороннее направленіе и преобладаніе нужно уничтожать для того, чтобы согласіе цѣлаго непрерывно развивалось болѣе и болѣе; съ другой — то, что мы называемъ геніемъ, не есть какая либо особенная способность, но отраженіе цѣлаго въ какой либо отдѣльной силѣ. Посему не нужно искоренять въ человѣкѣ того, къ чему природа его назначила, но стараться вести господствующее направленіе такъ, чтобы оно служило основаніемъ цѣлаго и гармонически сливалось съ прочими душевными силами. Такимъ образомъ избѣгнется односторонность, а врожденное доброе сѣмя сбережется и возрастится.

Итакъ „наука самопознанія должна служить основаніемъ и воспитанію, или развитію самопознанія“. А эта наука свидѣтель-

ствуетъ, что все, исходящее изъ сердца, къ сердцу и возвращается, что чувства согрѣваются лишь чувствами. Ученіе даруетъ намъ только то, что составляетъ предметъ размышленія; но все, что образуетъ сердце, воспитанникъ перенимаетъ отъ тѣхъ, которые его окружаютъ, и усвояетъ себѣ въ продолженіи жизни. Дѣянія и поступки наши — вотъ его наставники. Желаніе настроить волю питомца ни малой не приноситъ пользы, если не подтверждается въ глазахъ его примѣромъ. Юность требуетъ живаго образца, которому подражаетъ во всякое время, стараясь по нему образовать полученныя отъ природы способности. Въ этомъ состоитъ вся тайна воспитанія.

Все разсужденіе Давыдова есть только общій очеркъ избранной темы, безъ подробныхъ психологическихъ и педагогическихъ анализовъ, но и въ этомъ видѣ оно представляется любопытнымъ и важнымъ въ скудной педагогической самостоятельной литературѣ разсматриваемаго періода [1]).

ГЛАВА XIV.

Общіе выводы.

Развитіе образованія въ государственный періодъ совершалось въ такой послѣдовательности: на мѣсто прежняго единаго церковнаго образованія созданы были професcіональныя, свѣтскія и духовныя, школы разныхъ типовъ, съ принудительной посылкой дѣтей извѣстныхъ сословій въ извѣстныя школы. Слѣдовательно устроенныя профессіональныя школы были сословными. Таково было положеніе образованія отъ Петра I до Екатерины II. Екатерина II и Александръ I (въ началѣ своего царствованія) попытались поставить образованіе болѣе свободно и гуманно, дать школамъ общеобразовательный курсъ, сдѣлать школы безсословными, а посѣщеніе ихъ необязательнымъ. Общее образованіе утвердилось, но оно постепенно вернулось къ сословности, правда смягченной, и съ прекращеніемъ вынудительной посылки дѣтей въ извѣстныя школы. Для завѣдыванія школами былъ созданъ спеціальный государственный органъ—министерство народнаго просвѣщенія, придавшій школамъ внѣшнюю стройность и порядокъ.

---

[1]) Демковъ, Русская педагогика въ главнѣйшихъ ея представителяхъ. Гл. XVI. Москва, 1898.

Государственный періодъ русской педагогіи характеризуется слѣдующими чертами:

1. Заимствованія продолжаются и оказываются не менѣе значительными, чѣмъ въ первый періодъ: совершается масса переводовъ; выписываются изъ-за границы учителя, профессора и даже студенты (одинъ разъ); заимствуются и цѣлыя педагогическія системы и частныя педагогическія ученія. Вся разница съ первымъ періодомъ состоитъ въ томъ, что заимствованія дѣлаются исключительно съ запада,—востокъ, греки теряютъ всякое культурное значеніе,—и дѣлаются въ интересахъ государства, а не церкви. Церковь въ дѣлѣ образованія настолько подавляется государствомъ, что одно время даже законъ божій преподается свѣтскими людьми и учебники по закону божію составляются ими же. А вообще законоучитель превращается въ простого учителя, съ подчиненіемъ его всѣмъ учительско-школьнымъ порядкамъ.

2. Единое для всѣхъ образованіе перваго періода во второмъ, сдѣлавшись сословнымъ, раздробилось на многіе типы и виды. Вслѣдствіе этого, по сравненію съ первымъ періодомъ, мы наблюдаемъ во второй такія особенности: а) число школъ значительно возрасло (въ абсолютномъ смыслѣ слова) и типы ихъ сдѣлались разнообразными—университеты, гимназіи, корпуса, духовныя академіи и семинаріи, городскія и приходскія училища, разныя профессіональныя и техническія школы. Появился особый классъ людей—учителей, преподавателей, педагоговъ; возникла педагогическая литература, главнымъ образомъ переводная и заимствованная, но частію и самостоятельная, съ нѣкоторыми оригинальными взглядами; б) заботясь объ устройствѣ школъ, государство заботилось собственно не столько о нихъ, не о просвѣщеніи гражданъ, сколько о лучшей постановкѣ государственной службы, для чего школы были лишь орудіемъ. Собственно къ народному образованію государство, по большей части, относилось недовѣрчиво и цѣнило не столько самое образованіе, сколько его политическую благонадежность и удовлетвореніе просвѣщеніемъ профессіональныхъ государственныхъ потребностей. Поэтому и созданный государствомъ органъ для завѣдыванія школами—министерство народнаго просвѣщенія -былъ такъ поставленъ, что служилъ издавна органомъ не столько дѣйствительнаго народнаго просвѣщенія, сколько надзора, по требованіямъ политики момента, за благонадежностью просвѣщенія. Самое народное просвѣщеніе развивалось крайне туго, такъ какъ матеріальныя средства на это отпускались государствомъ по-

стоянно весьма скудныя, а потому народъ оставался въ полномъ невѣжествѣ и во второй періодъ, какъ и въ первый.

3. Возникшее учительское сословіе государство сдѣлало, наряду съ другими, служилымъ сословіемъ, особою разновидностью чиновниковъ, для которыхъ была обязательна государственная дисциплина, исповѣданіе устно и дѣломъ принятыхъ государственныхъ началъ. Зато учителя-чиновники награждались, какъ и всѣ прочіе чиновники, царскимъ жалованьемъ, чинами и орденами, носили мундиры, шпаги и треуголки. Превратившись въ слугъ царевыхъ, учителя-чиновники естественно не признавали для себя обязательнымъ считаться въ своей дѣятельности съ желаніями общества и родителей, подчинять школу контролю общественнаго мнѣнія, общественной критикѣ; у нихъ былъ свой господинъ—государственная власть, указаній которой они единственно и слушались. Такимъ образомъ возникло полное раздѣленіе между школой и обществомъ, школа, вопреки своему состоянію и положенію въ первый періодъ развитія педагогики, обособилась отъ общественной жизни, стала вести свою специфическую жизнь, постоянно наклоняясь въ тѣ стороны, въ которыя дулъ политическій вѣтеръ. Школа сдѣлалась мѣстомъ примѣненія измѣнчивыхъ политическихъ взглядовъ и теченій, она вполнѣ подчинилась политикѣ, переполнилась ею, а вмѣстѣ съ этимъ, конечно, потеряла всякую самостоятельность и устойчивость. Она развивалась не на автономныхъ началахъ, на которыхъ ей слѣдуетъ развиваться, а постоянно подчинялась давленію политическихъ, чуждыхъ ей по самому существу и весьма измѣнчивыхъ, стремленій. Поэтому плѣненіе школы государствомъ не могло быть періодомъ ея процвѣтанія, хотя государственное состояніе школы было необходимымъ моментомъ въ ея развитіи и все же нѣчто благое принесло школѣ и не незначительное.

4. Подчинивъ всѣ школы и учителей своему исключительному вѣдѣнію, государство стѣснило частную дѣятельность въ дѣлѣ образованія, закрывая частныя школы или навязывая имъ свои программы и строй. Всѣ частныя школы, даже элементарныя, были поставлены подъ бдительный контроль государства. Мало того, государство простерло свою руку и на семью: отбирая малолѣтнихъ дѣтей въ свои школы, производя учащимся въ семьѣ дѣтямъ экзамены, государство и семью превратило въ дѣлѣ воспитанія въ служебный органъ своимъ цѣлямъ. Стѣсненіе частнаго образованія и одностороннее регулированіе семейнаго воспитанія неблагопріятно отразилось на развитіи русской педагогіи, и школьнаго образованія и семейнаго воспитанія, по-

дорвавъ въ обществѣ интересъ къ педагогическому дѣлу, устранивъ отъ него общество.

5. Воспитываемая личность въ государственный періодъ выиграла очень мало. Ее стали, конечно, лучше учить, но ея цѣнность возрасла немного: въ семьѣ отецъ, по прежнему, былъ суровымъ патріархомъ, продолжавшимъ рано сгибать волю своихъ дѣтей подъ свою властную руку и не чуждавшимся суровыхъ мѣръ. Въ школахъ дисциплина была прямо жестокая, дѣтская воля сокрушалась, какъ своеволіе, по прежнему, и о естественныхъ потребностяхъ дѣтства, физическихъ и особенно психическихъ, заботились мало. Гуманные взгляды на дисциплину педагоговъ екатерининскаго времени —Бецкаго, Новикова, Янковича—не привились, суровая ветхозавѣтная дисциплина продолжала царить.

6. Теоретическая педагогика государственнаго періода служила, по естественному порядку, также органомъ выраженія государственныхъ началъ въ воспитаніи. Особенно сильно такое направленіе педагогической мысли сказалось въ педагогикѣ Бецкаго и книгѣ „О должностяхъ человѣка и гражданина“. Теоретики-педагоги, защищавшіе въ воспитаніи общественный почипъ, какъ Новиковъ, успѣха не имѣли. Церковно-богословская педагогика перваго періода, не смотря на полное измѣненіе основного начала, еще продолжалась, имѣя представителей не только въ началѣ періода, въ переходное время (Посошковъ и Татищевъ), но и въ концѣ его (Ширинскій-Шихматовъ и архіепископъ Евсевій).

———

ПЕРІОДЪ ТРЕТІЙ.

Общественная педагогія.

ГЛАВА XV.

Переходное время и его характерныя черты.

Новая русская педагогія начинается съ тѣмъ великимъ возрождающимъ, обновительнымъ движеніемъ, которое привело къ освобожденію крестьянъ отъ крѣпостной зависимости и къ другимъ реформамъ. Эта эпоха, вообще, можетъ быть названа освободительной, не только въ смыслѣ освобожденія крестьянъ отъ узъ крѣпостничества, но и всѣхъ русскихъ людей отъ разныхъ, долго сковывавшихъ ихъ, путъ. Вслѣдъ за великой коренной реформой намѣчались другія въ томъ-же духѣ—судебная и земская, расширялась гласность, начиналась обличительная литература; искусственныя перегородки между различными слоями общества падали; нарождалась идея гражданственности, общественнаго почина и личной широкой самодѣятельности; словомъ, совершалось возрожденіе всего русскаго общества.

Въ то время, когда, казалось, для всей русской жизни отыскивались новые устои и начала, могло-ли воспитаніе оставаться въ прежнемъ видѣ, неизмѣненнымъ? Очевидно, это было невозможно. За нѣсколько лѣтъ до великой реформы, когда она принимала болѣе или менѣе опредѣленныя очертанія, Пироговъ уже взывалъ къ русскому обществу о необходимости серьезныхъ перемѣнъ въ образованіи и общество начинало все сильнѣе и сильнѣе интересоваться педагогическими вопросами; „Морской Сборникъ“ началъ печатать обширныя статьи о воспитаніи, сразу появилось нѣсколько педагогическихъ журналовъ. Общество признало, что педагогическое дѣло касается его близко, что оно не можетъ, по прежнему, оставаться равнодушнымъ и холоднымъ къ педагогическимъ вопросамъ, предоставляя ихъ всецѣло вѣ-

дѣнію правительства. Въ постановкѣ, методахъ и пріемахъ воспитанія дѣтей общество усмотрѣло свои насущные, кровные интересы, которые оно само и должно защищать и оберегать, само разработывать. Всецѣло отдать образованіе въ чьи-либо другія руки общество признало невозможнымъ.

Освобожденіе крестьянъ отъ крѣпостной зависимости—весьма сложная реформа: экономическая, политическая и гуманитарная. Своими различными сторонами она различно вліяла на жизнь и развитіе общества. Относительно просвѣщенія общества она имѣла двойное вліяніе: количественное и качественное. Она создала необычайный запросъ на образованіе и школы и самому образованію сообщила свободное и гуманное направленіе.

Съ освобожденіемъ крестьянъ возникалъ чрезвычайно важный вопросъ о народномъ образованіи. Пока крестьяне были крѣпостными и находились во владѣніи помѣщиковъ, о народномъ образованіи никто серьезно не заботился. Помѣщики ограничивались извлеченіемъ изъ крестьянъ матеріальной пользы, ихъ просвѣщеніе было несогласно съ помѣщичьею властью и ея интересами; государство также не заботилось о народномъ образованіи, такъ какъ народъ находился въ непосредственной власти помѣщиковъ, былъ порученъ ихъ управленію. Получая въ достаточномъ числѣ солдатъ и офицеровъ, государство не принимало никакихъ мѣръ къ тому, чтобы солдаты владѣли элементарнымъ образованіемъ; оно довольствовалось, если офицеры были въ нѣкоторой степени подготовлены къ своему дѣлу. Для нихъ и, вообще, для дѣтей высшихъ сословій государство заводило профессіональныя школы, а солдатъ учили только въ казармахъ и только военной муштрѣ, при помощи всякаго рода тѣлесныхъ наказаній.

Съ освобожденіемъ отъ крѣпостной зависимости, крестьяне становились гражданами государства и, какъ граждане, получали право на образованіе. Оставлять крестьянъ, т.-е. большую часть своихъ гражданъ, въ состояніи прежняго невѣжества государству было невыгодно и даже опасно, такъ какъ совершенно невѣжественные граждане не могли надлежащимъ образомъ исполнять гражданскихъ обязанностей и пользоваться правами, имъ дарованными; притомъ недостатокъ образованія гражданъ чрезвычайно понижалъ силу и вѣсъ государства среди образованныхъ сосѣдей. Такимъ образомъ, возникалъ настоятельный вопросъ о народномъ образованіи, который, къ глубокому вреду всей жизни русскаго народа, не разрѣшенъ серьезно и доселѣ. Съ какимъ именно запасомъ школъ начиналась новая эпоха, это видно

изъ слѣдующихъ краткихъ историко-статистическихъ данныхъ. Петровскія цифирныя школы (1714—1715 гг.), служащія прототипами русскихъ народныхъ школъ, успѣха не имѣли, не смотря на безпощадную принудительность обученія. Число ихъ никогда не превышало 42. Къ 1744 году цифирныхъ школъ осталось не болѣе 8 съ 222 учащимися. Въ 1790 году Россія, при 26 миллонахъ населенія, имѣла не болѣе 269 учебныхъ заведеній при 16.525 учащихся. Новое столѣтіе началось при 315 училищахъ съ 19.915 учащимися. Все это были училища городскія, въ селахъ же училищъ, правильно устроенныхъ, не существовало, деревенскіе жители довольствовались обученіемъ дьячковъ, начетчиковъ, богомолокъ и тому подобныхъ автодидактовъ. По уставу 5 декабря 1804 года изъ екатерининскихъ малыхъ народныхъ училищъ образовались два рода низшихъ училищъ: приходскія и уѣздныя. Послѣднія назначались для городовъ и курсъ ихъ былъ довольно широкъ, а первыя должны были учреждаться не только въ городахъ, но и въ селеніяхъ. Каждый церковный приходъ или два вмѣстѣ должны были имѣть, по крайней мѣрѣ, одно приходское училище. Приходскія училища остались благимъ пожеланіемъ, такъ какъ ихъ учрежденіе возлагалось уставомъ на обязанность крестьянъ и помѣщиковъ, но ни тѣ, ни другіе не обнаружили никакого рвенія къ образованію; масса населенія продолжала оставаться безъ училищъ. Поэтому въ 1828 году министръ народнаго просвѣщенія Шишковъ имѣлъ полное основаніе сказать, что народнаго образованія въ россійской имперіи почти не существуетъ. Но такъ какъ было постановлено, что и впредь приходскія училища должны содержаться въ городахъ на счетъ городскихъ обществъ, а въ помѣщичьихъ усадьбахъ на счетъ помѣщиковъ, то число ихъ возрастало крайне медленно. Въ 1836 году считалось всего 661 училище, изъ нихъ 36 сохранилось отъ екатерининскаго времени, 6 отъ времени Павла, 349—Александра I и 243 учреждены при Николаѣ I (это въ теченіе 11 лѣтъ царствованія) [1].

Освобожденіе крестьянъ, страшно усилившее нужду народа въ образованіи, дало толчекъ въ этомъ отношеніи и государству. Всѣ министерства принялись просвѣщать народъ, причемъ само министерство народнаго просвѣщенія стояло позади всѣхъ. Въ 1863 году въ вѣдѣніи министерства государственныхъ имуществъ было 5492 училища съ 177394 учащимися, въ вѣдѣніи

---

[1]) Вл. Фармаковскій, Начальная школа министерства народнаго просвѣщенія. СПб. 1900 г., стр. 4—5.

министерства двора 2.127 съ 36.546 учащимися, внутреннихъ дѣлъ 4961 съ 89.571 учащимися, св. синода 16.907 съ 292.659 учащимися, а министерства народнаго просвѣщенія лишь 692 училища съ 36.301 учащимися (кромѣ уѣздныхъ училищъ, которыхъ было 416) [1]. Итого получается 30.595 школъ съ 632.471 учащимися.

Насколько можно довѣрять этой статистикѣ? Судить о ея правильности въ настоящее время весьма трудно, но одно несомнѣнно, что особой достовѣрностью она не отличалась. Издавна въ значительной части русскаго общества укоренилось недовѣріе къ показаніямъ о числѣ церковно-приходскихъ школъ: но нужно прямо сказать, что прежняя статистика не только синодскихъ школъ, но и всякихъ другихъ, представляется, вообще, довольно сомнительной. Напримѣръ, когда въ апрѣлѣ 1867 года александрійскій уѣздный училищный совѣтъ вступилъ въ отправленіе своихъ обязанностей, то школъ приходскихъ, государственныхъ крестьянъ, нѣмецкихъ и греческихъ колонистовъ и казацкихъ на бумагѣ числилось 40, на дѣлѣ же оказалось, хотя немного сносныхъ, только двѣ [2].

При такой статистикѣ рѣшить, сколько именно было народныхъ школъ предъ началомъ реформъ вообще и дѣятельности земства въ частности, невозможно; одно несомнѣнно, что ихъ было гораздо меньше выведеннаго числа 30.595, т. е. весьма недостаточно для утоленія образовательнаго голода народа, не говоря уже о педагогической постановкѣ ихъ, часто весьма неудовлетворительной. Но, во всякомъ случаѣ, школы были разбросаны по всевозможнымъ вѣдомствамъ, даже и по такимъ, которыя весьма мало были заинтересованы въ правильной постановкѣ народнаго образованія. Тоже вѣдомство, которое было прямо заинтересовано въ этомъ, т. е. министерство народнаго просвѣщенія, имѣло въ своемъ непосредственномъ распоряженіи весьма мало школъ, всего около $^{1}/_{30}$ вышеприведеннаго ихъ числа, и стояло, по числу содержимыхъ имъ школъ, ниже всѣхъ другихъ вѣдомствъ, даже министерства двора, конечно, не призваннаго къ распространенію народнаго просвѣщенія.

Такимъ образомъ настоятельная и большая нужда въ школахъ встрѣчалась съ крайнею ихъ недостаточностью. Нужда въ школахъ, образовательный народный голодъ сознавался отчетливо болѣе чуткими современниками реформы 19 февраля 1861 года. Безъ школъ самое „Положеніе 19 февраля“ не могло быть осу-

---

[1] Формаковскій, Начальная школа, стр. 5—6.
[2] Песковскій, Баронъ Корфъ. СПб. 1893, стр. 34.

ществлено, по ихъ мнѣнію, надлежащимъ образомъ. „Загляните въ это „Положеніе“ и, если вы только умѣете читать между строками, то въ каждой статьѣ прочтете, что народная школа необходима для того, чтобы оно („Положеніе“) сдѣлалось дѣйствительнымъ фактомъ и вошло въ народную жизнь, чтобы права, имъ сообщаемыя, сдѣлались дѣйствительными правами, вполнѣ принятыми умомъ и сердцемъ..., чтобы путь, указываемый въ „Положеніи“ улучшенію сельскаго быта, могъ быть дѣйствительно отысканъ самимъ народомъ, и чтобы самъ народъ сознательно и съ охотою двинулся по этому пути“. „Нѣтъ теперь вопросовъ современнѣе и важнѣе, какъ вопросы о томъ: чѣмъ должны быть русскія народныя школы? Какъ и гдѣ ихъ устроить? Что и какъ въ нихъ преподавать? Гдѣ взять для нихъ учителей? Каковы должны быть эти учители? Въ какомъ отношеніи должны находиться народныя школы съ одной стороны къ обществу, съ другой—къ общей администраціи? и т. д. [1]).

Освобожденіе крестьянъ лишало помѣщиковъ дарового труда и, вообще, весьма значительно понижало матеріальныя средства дворянства. Даровые хлѣба исчезли, нужно было самимъ дворянамъ заработывать средства существованія, а для этого нужно было образованіе, ученье въ школѣ. Прежде всякій дворянскій недоросль, каждый благородный Митрофанъ былъ обезпеченъ въ своемъ существованіи даровымъ трудомъ крѣпостныхъ; съ освобожденіемъ-же крестьянъ всѣмъ дворянскимъ Митрофанамъ приходилось плохо. Безъ образованія можно было насидѣться голодомъ, поэтому спросъ на всякаго рода школы со стороны дворянства чрезвычайно возросъ.

Учить приходилось не только мальчиковъ, но и дѣвочекъ. До освобожденія крестьянъ образованіе дѣвочекъ особенныхъ хлопотъ не доставляло: элементарная грамотность, немножко французскаго языка и музыки — вотъ и все. Дѣло было не въ образованіи, а въ приданомъ, въ душахъ крѣпостныхъ и въ томъ, чтобы онѣ были не заложены, иначе сказать, въ даровыхъ хлѣбахъ. Съ исчезновеніемъ послѣднихъ, дворянству стало трудно выдавать своихъ дочерей замужъ, потребовалось и для нихъ образованіе, да не домашнее, которое мало-по-малу потеряло всякій кредитъ и стало приравниваться къ необразованію, а болѣе или менѣе серьезное, школьное, въ гимназіи или институтѣ.

---

[1]) К. Д. Ушинскій, Собраніе педагогическихъ сочиненій. Т. 2-й, дополнительный (редакція В. Чернышева). СПб. 1909 г. Ст.—Вопросы о народныхъ школахъ. Стр. 131—141.

Такимъ образомъ съ освобожденіемъ крестьянъ чрезвычайно усилился запросъ на всякаго рода школы: элементарныя, среднія, высшія, общія, профессіональныя, мужскія, женскія. Можно сказать, что Россія впервые въ это время за все свое существованіе ощутила сильный образовательный голодъ.

Эпоха освобожденія вызвала не только необычайный запросъ на образованіе и школы, но и самому образованію напечатлѣла свой характеръ. Освобожденіе крестьянъ существенно измѣнило все міровоззрѣніе Руси. Времена татарщины и многіе вѣка крѣпостничества привили русскому сознанію элементы рабства, безсмысленнаго трепета, слѣпой покорности предъ всѣмъ, казавшимся властью, имѣвшимъ ея видъ. Въ умахъ многихъ русскихъ крѣпко засѣла мысль, что масса русскаго люда отъ природы совершенно безправна, обречена на вѣчный трудъ въ пользу ничтожнаго меньшинства, которое можетъ ничего не дѣлать „Предразсудокъ, по которому многіе господа почитаютъ рабовъ (т. е. крѣпостныхъ) сотворенными единственно для служенія имъ, подобно тому, какъ служатъ имъ безсловесные ихъ слуги, такъ вкоренился въ нашемъ (т. е. помѣщичьемъ) классѣ, что не мало будетъ стоить труда воспитательницѣ не допустить оному овладѣть юной своей воспитанницей“ (Князь Шихматовъ, Письма о воспитаніи благородной дѣвицѣ). Настоящаго понятія о человѣкѣ не было въ Россіи, а были понятія о дворянинѣ, о крѣпостномъ, о купцѣ, о чиновникѣ, о духовномъ лицѣ; крѣпостничество въ корнѣ подрывало и достоинство человѣка и понятіе о человѣкѣ, оно расщепляло людей на множество сословныхъ группъ, воздвигая между ними твердыя, не легко преодолѣваемыя, перегородки и преграды. Истинная гуманность была чужда русскому обществу. Конечно, были состраданіе, жалость, но все нѣсколько свысока, съ сознаніемъ своихъ мнимыхъ естественныхъ преимуществъ. Это далеко отъ истинной гуманности. Истинно гуманный человѣкъ въ своихъ человѣколюбивыхъ чувствахъ не спускается, какъ будто по лѣстницѣ, сверху внизъ, а онъ остается тамъ-же, гдѣ былъ, глубоко проникнутый убѣжденіемъ, что люди—братья, имѣющіе по природѣ равныя права и обязанности.

Освобожденіе крестьянъ — реформа глубоко гуманитарная, измѣнявшая въ корнѣ крѣпостническое сознаніе многихъ членовъ русскаго общества. Вмѣстѣ съ тѣмъ она была истинно христіанскимъ дѣломъ, внѣдрявшимъ въ умы русскихъ понятіе о единствѣ и равноправности людей, о достоинствѣ человѣческой личности, о мягкости въ отношеніяхъ къ ней. Насилію полагалась граница, закрѣпощенные освободились отъ многовѣковыхъ

путь. Человѣческая личность свободна, каждый обитатель русской земли есть русскій гражданинъ, имѣющій всѣ гражданскія права и обязанности, — вотъ что внушала русскому обществу великая соціально-гуманитарная реформа. Прежнее начало: ты на меня работай, а я тебя буду кнутомъ подстегивать — окончательно упразднялось. Начинался новый порядокъ вещей, новый періодъ бытія.

Великое освободительное начало мало-по-малу проникало во всѣ стороны жизни русскаго общества, впитывалось во всѣ его слои, наполняло всѣ поры, всюду смягчая людскія отношенія, раскрѣпощало закрѣпощенныхъ, поднимая и облагораживая личность. Въ этомъ направленіи предстояла огромная работа, такъ какъ обществу приходилось перестраивать свои экономическія и правовыя отношенія, а вмѣстѣ обновлять и расширять свои понятія, взгляды, идеи. Закрѣпощенными оказывались не только крестьяне помѣщикамъ, но и дѣти родителямъ, женщины мужчинамъ, а умы и чувства старымъ идеямъ и системамъ. Дѣло перестройки понятій и жизни было велико. Естественно, что образованіе и школы не могли остаться въ сторонѣ отъ этого великаго преобразовательнаго движенія, такъ какъ онѣ были скудны, казенны, мертвенны; потокъ жизни и обновленія, разливавшійся по всей русской землѣ, влился и въ школы, захватилъ и образованіе и вызвалъ въ этой области, какъ и въ другихъ, усиленную работу, перестройку стараго и сооруженіе новаго. Основныя начала въ обновленіи образованія остались тѣ-же самыя, которыя преобразовывали и всю русскую жизнь: освобожденіе личности — женской и дѣтской; мягкость въ отношеніяхъ — къ дѣтямъ, предоставленіе имъ возможной свободы; требованія общественной правды и справедливости — какъ высшіе идеалы въ примѣненіи къ нравственному воспитанію.

Такимъ образомъ, преобразовательной эпохѣ нужно было почти все создавать заново: школы, учителей, педагогическую журналистику, педагогическую литературу, педагогическую теорію и практику. И все это было создано. Въ послѣднія 50—60 лѣтъ теоретическая и практическая педагогія сдѣлала у насъ такіе огромные успѣхи, какихъ она не сдѣлала въ теченіе нѣсколькихъ предшествовавшихъ столѣтій. Причина успѣха заключается въ томъ, что воспитаніе перестало быть дѣломъ лишь одного государства, но стало и живымъ общественнымъ дѣломъ. До эпохи освобожденія образованіе вѣдалось канцеляріями и правительствомъ, а потому было поставлено односторонне, безжизненно и отвлеченно. Съ эпохи освобожденія общество глубоко заинте-

ресовалось имъ и въ участіи общества образованіе почерпнуло великую зиждительную силу. Общество выставило цѣлый рядъ дѣятелей по образованію, для которыхъ педагогическіе вопросы стали дѣломъ жизни, дѣломъ свободнаго избранія, которые разрабатывали ихъ не по казенной надобности и за жалованье, а въ силу призванія. Вслѣдствіе этого педагогія освободительной эпохи снова возвращается въ общество и мало-по-малу соціализуется. Постепенно формируется и утверждается новый педагогическій догматъ, что безъ помощи общества и родителей правильно поставить школу нельзя, что задача школы и семьи не служеніе и подчиненіе государству, а развитіе всесторонней и самодѣятельной личности, что школа и воспитаніе должны быть автономными. Но обновлявшаяся русская жизнь не могла всецѣло и разомъ порвать съ царившими прежде порядками; новый міръ идей, новое міровоззрѣніе не могли не сохранить нѣкоторыхъ старыхъ понятій. Въ умахъ многихъ старыя понятія были очень крѣпки. Они такъ долго господствовали, были одобрены властями, признаны оффиціально обязательными для всѣхъ благонамѣренныхъ гражданъ. Было невѣроятно, чтобы такія идеи сразу были оставлены и замѣнены новыми. Въ умахъ многихъ старое еще держалось и къ нему только понемножку присоединялись новыя воззрѣнія, образуя со старымъ довольно любопытную смѣсь. Новыя идеи просачивались всюду, вездѣ вѣяло новымъ духомъ, новыя начала проповѣдывались и въ литературѣ, и въ разговорахъ, семейныхъ и общественныхъ. Уйти отъ новшествъ было невозможно. Но, съ другой стороны, и старая педагогическая вѣра была еще крѣпка. Теоретическая педагогика прежде была мало разработана, но нѣкоторый запасъ понятій, нужныхъ для веденія школъ и для семейнаго воспитанія, былъ. Поэтому остатки разныхъ частныхъ пріемовъ и воззрѣній дореформаціоннаго времени соединились съ новыми идеями, съ новой педагогіей.

Въ самомъ началѣ третьяго періода, въ концѣ пятидесятыхъ годовъ, опять возникъ, какъ этого и слѣдовало ожидать, старинный вопросъ: полезно ли распространеніе грамотности въ простомъ народѣ? Мы знаемъ, какъ подозрительно и опасливо смотрѣли на распространеніе въ простомъ народѣ грамотности во второй періодъ государственные люди разныхъ чиновъ и положеній, они боялись отъ распространенія грамотности потрясенія основъ государства, установленной сословности, боялись прямо бунтовъ и возмущеній, такъ какъ положеніе закрѣпощенной массы было очень уже плохо, и всякій умственный

просвѣтъ ея могъ вызвать взрывъ накопившихся вѣками страданій. Съ уничтоженіемъ крѣпостной зависимости (точнѣе, съ ожиданіемъ ея, такъ какъ вопросъ обсуждался до 1861 года), опасеніе широкаго распространенія грамотности въ народѣ мотивировалось другими соображеніями, главнымъ образомъ опасеніемъ нравственной порчи народа. Приводились факты (преимущественно Далемъ), что грамотеи употребляютъ свое искусство во зло, занимаются нехорошими дѣлами, нравственно портятся и гибнутъ. Возникли споры по этому вопросу, поднялся литературный шумъ и въ происшедшемъ литературно-педагогическомъ бою принялъ участіе Ушинскій[1]). Онъ признавалъ, что факты, приведенные Далемъ, взяты прямо изъ жизни, что они справедливы, „но грамота ли виновата въ испорченной нравственности большинства грамотеевъ — это другой вопросъ". Ушинскій старался выяснить публикѣ, что не грамота. Грамота сама по себѣ, т. е. умѣнье читать и писать, не можетъ оказать ни добраго, ни дурного вліянія на нравственность учащагося; она только орудіе воспитанія и образованія, а нравственно образуется человѣкъ лишь наукой въ ея высшемъ, обширномъ значеніи, до котораго добираются немногіе. Можно знать тригонометрію, болтать на двухъ и даже на трехъ языкахъ, зазубрить историческій и географическій учебникъ — и остаться человѣкомъ вполнѣ безнравственнымъ, „наука еще и не дохнула" на такого человѣка. Слѣдовательно отъ изученія азбуки и подавно нельзя ожидать нравственнаго вліянія, а тѣмъ менѣе безнравственнаго. Если же большинство простыхъ грамотеевъ не отличается доброй нравственностью, то это свидѣтельствуетъ только о страшной зараженности въ нравственномъ отношеніи среды, въ которую попадаютъ грамотеи, и насколько они остаются въ ней безоружными. Чѣмъ больше будетъ грамотныхъ, тѣмъ менѣе будетъ для нихъ соблазна пользоваться неграмотностью другихъ. Когда на тысячу неграмотныхъ приходится одинъ грамотный, тогда не удивительно, что грамота превращается въ ремесло и, по большей части, въ низкое ремесло.

Любопытный, характерный споръ!

До реформаціонной эпохи наше образованіе было строго государственнымъ, и всѣ учебныя заведенія подготовляли служилыхъ людей государству и различныхъ техниковъ. Каждому заведенію назначалась какая-либо спеціальная государственная задача,

---

[1]) Собраніе педагогическихъ сочиненій, т. 2-й, ст. О средствахъ распространенія образованія посредствомъ грамотности. Статья первоначально была напечатана въ „Сынѣ Отечества" въ январѣ 1858 г.

а семьѣ самая основная — пріученіе къ повиновенію властямъ, откуда и получался идеалъ семейнаго воспитанія, чтобы малютка былъ, выражаясь словами о. Михайловскаго, „угостителенъ и услужливъ“ [1]). Если-же-бы малютка этихъ свойствъ не обнаружилъ, такъ какъ „своеволіе, можно сказать, прирождено дѣтямъ“, тогда нужно поставить вопросъ „о переломѣ воли заблуждающейся“, о томъ, чтобы „взять дитя въ свои руки“ [2]), т.-е. въ ежовыя рукавицы.

Но въ тѣхъ-же самыхъ книгахъ, въ которыхъ такъ ясны еще слѣды старыхъ понятій, такъ живы идеалы минувшаго времени, нерѣдко встрѣчаются идеи совсѣмъ другого характера, — идеи, навѣянныя западомъ, болѣе или менѣе научнаго свойства.

Такъ, напримѣръ, о. Владиславлевъ возстаетъ противъ тѣлесныхъ наказаній и называетъ ихъ „преступными“. Если глава семьи — отецъ представляетъ собою образъ Христа, если жена отображаетъ въ себѣ церковь Христову, а дѣти суть чада церкви, то какъ можно согласить съ этими понятіями побои дѣтей? Тѣлесныя наказанія обличаютъ недостатокъ въ родителяхъ нравственной силы. Изъ семейныхъ взысканій допускаются слѣдующія: возбужденіе чувствъ раскаянія, выраженіе неудовольствія и гнѣва со стороны родителей, удаленіе дѣтей съ глазъ родителей и, наконецъ, самое тяжкое — лишеніе родительскаго благословенія. Неудобны и награды. Задача христіанской педагогики состоитъ въ томъ, чтобы пріучить ребенка стремиться къ истинно-доброй и полезной дѣятельности не ради внѣшнихъ корыстолюбивыхъ и честолюбивыхъ побужденій, но ради самого добра. Въ той-же книгѣ встрѣчаются замѣчанія о необходимости гигіеничности всей воспитательной обстановки, о свободѣ, простотѣ и естественности, какъ весьма важныхъ условіяхъ правильнаго образованія, и другія подобныя-же здравыя мысли [3]). Даже у о. Михайловскаго можно найти совершенно правильныя замѣчанія, напримѣръ, о важности нянь, ихъ главнѣйшихъ свойствахъ и о нѣкоторыхъ другихъ предметахъ.

Усвоеніе и распространеніе подобныхъ идей нужно поставить въ прямую заслугу упомянутымъ авторамъ, такъ какъ усвоеніе новыхъ идей западной педагогіи совершалось туго.

---

[1]) Священникъ Михайловскій, „О религіозномъ воспитаніи дѣтей до школы“. Спб., 1875 г.

[2]) О. Базаровъ, „О христіанскомъ воспитаніи“. Карлсруэ. 1860 г.

[3]) Протоіерей Владиславлевъ, Уроки по классу христіанской педагогики. Москва. 1875 годъ. §§ 13, 26, 35, 75 и др.

Напримѣръ „Педагогическій Журналъ“ просуществовалъ всего два года и прекратился вслѣдствіе полнаго равнодушія педагоговъ къ такому изданію и вмѣстѣ къ идеямъ, излагавшимся въ журналѣ. А журналъ былъ хорошій, обстоятельно знакомилъ съ западной педагогіей. Педагогическіе журналы, появившіеся въ пятидесятыхъ годахъ, существовали также недолго и отношеніе педагоговъ къ идеямъ, которыя проповѣдывались въ журналахъ, было не всегда благопріятнымъ. Такъ, одинъ изъ педагогическихъ журналовъ 50-хъ годовъ—„Журналъ для Воспитанія“ проповѣдывалъ такія новыя истины: способъ преподаванія долженъ быть приноровленъ къ индивидуальности учащагося; не сообщеніе той или другой суммы свѣдѣній есть главное дѣло въ преподаваніи, а вообще умственное и нравственное развитіе ученика, укрѣпленіе и усовершенствованіе его способностей; въ ученіи необходимо предоставить ученику какъ можно болѣе свободы и самостоятельности, чтобы онъ привыкалъ самъ наблюдать и мыслить, потому что всякая сила развивается только отъ упражненія, а отъ бездѣйствія глохнетъ; механическое заучиваніе уроковъ по книжкѣ никуда не годится, потому что убиваетъ мыслительныя силы учащагося, пріучая его относиться къ предмету пассивно и лишая его случая попытать собственныя силы; одно теоретическое ученіе безъ практики мало полезно, какъ и практика безъ теоріи, а потому всякое свѣдѣніе немедленно должно прилагаться къ практикѣ и т. п. „Вообразите себѣ удивленіе нашихъ педагоговъ,—говоритъ педагогическій обозрѣватель „Учителя“ (1864 г., ноябрь),—когда они услышали всѣ эти диковинныя вещи! Они сначала ушамъ своимъ не вѣрили (мы были свидѣтелями многихъ случаевъ, подтверждающихъ эти слова); иные сомнительно покачивали головами и, думая, что все, что ни пишется въ „Журналѣ для Воспитанія“, принадлежитъ самому редактору, спрашивали другъ друга: „да ужъ онъ не того-ли“? и при этомъ многозначительно указывали себѣ на лобъ. Какъ-бы то ни было, однакожъ эти неслыханныя вещи, вычитанныя нашими педагогами изъ „Журнала для Воспитанія“, возбудили въ ихъ головахъ непривычный для нихъ процессъ мышленія. Мало по-малу они стали смекать, что и дѣйствительно оно какъ будто-бы лучше дѣлать такъ, какъ совѣтуетъ „Журналъ для Воспитанія“; новыя воззрѣнія готовы были перейти въ дѣйствительность, приложиться къ дѣлу“!..

Если такъ относились къ новымъ идеямъ педагоги, то чего-же было ожидать отъ общества, отъ отцовъ и матерей? Очевидно, ихъ воспріятіе научныхъ педагогическихъ идей было еще болѣе

затруднительнымъ и тугимъ, всякаго рода предразсудки по отношенію къ воспитанію дѣтей у нихъ были еще болѣе многочисленны и крѣпки. Въ 1843—1845 годахъ докторъ медицины и хирургіи Грумъ издалъ въ трехъ томахъ „Руководство къ воспитанію, образованію и сохраненію здоровья дѣтей". Въ немъ авторъ, между прочимъ, сообщалъ, что совсѣмъ доношенное дитя, или девятимѣсячное, имѣетъ въ длину, приблизительно, отъ 18 до 21 дюйма, вѣсу отъ 5 до 8 фунт. и т. д. Приведя эти данныя изъ книги Грума, педагогическій обозрѣватель „Учителя" (1862 г., октябрь) говоритъ: „вообразите себѣ молодую женщину, готовящуюся стать матерью и мечтающую о томъ, какимъ херувимчикомъ будетъ младенецъ, который у нея подъ сердцемъ. Мужъ даритъ ей книгу г. Грума, съ тѣмъ, чтобы подготовить ее къ ея будущимъ обязанностямъ. Она раскрываетъ отдѣлъ „Новорожденное дитя" и читаетъ выписанныя нами строки. Какъ вы думаете, читатель, будетъ-ли она читать дальше? По нашему мнѣнію, едва-ли. Помилосердуйте! Мѣрить и вѣсить ея херувимчика, какъ кусокъ говядины. Да это покажется ей на первыхъ порахъ чуть-чуть не святотатствомъ... Конечно, отъ руководства нельзя ожидать, чтобы въ немъ принимались въ разсчетъ всѣ причуды материнской любви; но не менѣе того во всякой книгѣ необходимо принять во вниманіе склонности, настроеніе и степень развитія публики, для которой она назначается".

Такимъ образомъ, мысль о томъ, что нужно измѣрять длину новорожденныхъ дѣтей и взвѣшивать ихъ, казалась слишкомъ новой и удивительной не только матерямъ, которыя считали чуть не святотатствомъ производить такія измѣренія и взвѣшиванія ихъ „херувимчиковъ", но и самому обозрѣвателю, такъ какъ онъ считаетъ необходимымъ пощадить матерей отъ такихъ совѣтовъ. Если-бы онъ самъ былъ убѣжденъ въ цѣлесообразности подобныхъ мѣропріятій, то онъ, конечно, призналъ-бы, что рано или поздно нужно эти мѣропріятія проповѣдывать, и чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше, и такимъ образомъ столкнуться съ предразсудками матерей. Если-же не оспаривать ложныхъ воззрѣній матерей и не указывать имъ болѣе правильнаго отношенія къ дѣтямъ, то какъ-же и когда исчезнутъ материнскіе предразсудки? Вѣдь нельзя-же было ждать внезапнаго просвѣтленія и озаренія головъ матерей по этому предмету свыше!

Вообще педагогическое двоевѣріе было столь-же необходимо, какъ въ свое время и религіозное двоевѣріе. Это былъ необходимый моментъ въ развитіи общественнаго педагогическаго сознанія. Новыя научныя педагогическія идеи лишь постепенно

проникали въ общество и, завладѣвая умами, помаленьку ослабляли и вытѣсняли старыя начала. А эти старыя начала еще очень долгое время были живы.

А. Гуманитарное направленіе.

ГЛАВА XVI.

Общечеловѣческіе идеалы.

Когда началось обновленіе русскаго общества и оно серьезно занялось вопросами воспитанія, тогда послѣдніе, насколько то было возможно, для лучшихъ и болѣе послѣдовательныхъ выразителей новыхъ идей, стали ставиться во всей ихъ широтѣ и научной основательности. Отнестись къ дѣлу поверхностно, коекакъ, или сослаться на прежнія, старинныя начала, было неудобно. Нужно было все доказывать научно, а не ссылкой на давность и авторитеты; старые авторитеты и преданія теряли вѣру при перестройкѣ общества. Такимъ образомъ, съ развитіемъ преобразовательныхъ стремленій, и педагогическіе вопросы начали ставиться по новому.

Откуда-же было взяться большей научности и основательности въ постановкѣ педагогическихъ вопросовъ? Источниковъ для этого было два: можно было пытливымъ и серьезнымъ умамъ пристальнѣе вглядываться въ современныя потребности, стараться различать въ нихъ существенные запросы и мимолетныя настроенія, и двойнымъ путемъ самостоятельнаго наблюденія современнаго общественно-государственнаго движенія и размышленія о немъ, оцѣнки его, попытаться, если не разрѣшить, то, по крайней мѣрѣ, указать пути къ удовлетворенію назрѣвшихъ образовательныхъ нуждъ; а то можно было обратиться за помощью къ болѣе опытнымъ въ педагогіи и болѣе просвѣщеннымъ народамъ и посмотрѣть, какъ у нихъ разрѣшались подобные вопросы. Изъ этихъ двухъ источниковъ, не безъ примѣси, конечно, нѣкоторыхъ прежнихъ понятій и воззрѣній, лучшіе представители новой русской педагогіи и почерпали средства для рѣшенія возникавшихъ педагогическихъ вопросовъ, причемъ у однихъ больше преобладали собственныя наблюденія и размышленія, а у другихъ идеи западно-европейской педагогіи, какъ научной, твердо обоснованной и провѣренной опытомъ жизни.

Педагогическіе идеалы, созданные такимъ путемъ, отличались, какъ основанные на наукѣ и мышленіи, общечеловѣческимъ характеромъ. Все временное, мѣстное, случайное тонуло въ вѣчномъ, общемъ и постоянномъ. Мыслители, бравшіеся за разрѣшеніе педагогическихъ вопросовъ, не имѣли въ виду удовлетворить лишь потребностямъ минуты; они хотѣли, удовлетворяя временную нужду, указать вмѣстѣ съ тѣмъ вѣчное и постоянное въ данной области, положить такой твердый, надежный фундаментъ, на которомъ могло-бы строиться все дальнѣйшее образованіе русскаго народа, чтобы путемъ этого образованія русскій народъ братски вошелъ въ семью образованныхъ западно-европейскихъ народовъ. Протестуя противъ односторонности государственной педагогіи, постоянно впадавшей въ узкій профессіонализмъ, новые педагоги хотѣли въ своемъ построеніи указать вѣковѣчные устои воспитанія и образованія.

Движеніе въ созданіи общечеловѣческихъ педагогическихъ идеаловъ было начато журналомъ „Морской Сборникъ“ въ 1856 году. Редакція журнала объявила, что желаетъ помѣстить рядъ статей о воспитаніи молодыхъ людей, готовящихся къ морской службѣ. Какъ введеніе къ такимъ статьямъ, редакція напечатала разсужденіе Бема о воспитаніи вообще и вызывала желающихъ высказаться по этому предмету. Желающіе нашлись (Давыдовъ, Даль, Пироговъ), ихъ статьи были напечатаны и такимъ образомъ дѣло началось. Въ слѣдующемъ 1857 году открылись два новые педагогическіе журнала—„Журналъ для Воспитанія“ Чумикова и „Русскій Педагогическій Вѣстникъ“ Вышнеградскаго. И въ томъ, и въ другомъ журналѣ были помѣщены довольно обширныя статьи для выясненія сущности воспитанія, его задачъ и цѣлей, въ первомъ журналѣ П. Г. Рѣдкина, а во второмъ—редактора. Въ журналахъ, возникавшихъ въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ, также обсуждался тотъ-же вопросъ; имъ занимались въ общей журналистикѣ, по этому же предмету выходили особыя книги. Такимъ образомъ вопросъ широко разроссля.

Статья Бема, положившая у насъ начало разсужденіямъ о сущности, задачахъ и средствахъ общечеловѣческаго воспитанія, большого значенія не имѣетъ. Авторъ ея на 70 страницахъ представляетъ очеркъ всей педагогіи: опредѣленіе цѣли воспитанія, средствъ его, указаніе, какіе предметы и какъ должны преподаваться, распредѣленіе ежедневныхъ занятій въ школѣ, ученіе о наградахъ и наказаніяхъ, о значеніи наставника и пр. Это скорѣе конспектъ статьи, чѣмъ самая статья. Она важна тѣмъ, что по-

служила началомъ новаго общественно-литературнаго движенія, что она раскрывала обществу весьма серьезную мысль, высказанную въ первыхъ строкахъ статьи, именно, что „едва-ли есть предметъ, болѣе достойный вниманія мыслящаго человѣка, какъ воспитаніе юношества“. Для пониманія педагогическихъ идеаловъ времени несравненно важнѣе двѣ статьи, появившіяся вскорѣ послѣ статьи Бема и почти одновременно, статья Пирогова „Вопросы жизни“ (во второй половинѣ 1856 г. (№ 9) въ „Морскомъ Сборникѣ“) и Рѣдкина „Что такое воспитаніе?“ (въ первыхъ трехъ книжкахъ „Журнала для Воспитанія“ за 1857 годъ). На нихъ мы и остановимся.

Обѣ статьи имѣютъ нѣкоторыя общія черты, обѣ не порываютъ рѣзко съ кругомъ идей, господствовавшихъ прежде, въ обѣихъ статьяхъ новыя идеи вводятся въ союзѣ съ нѣкоторыми прежними. Статья Рѣдкина тяжелѣе, формальнѣе статьи Пирогова; послѣдняя болѣе живая, горячая и жизненная статья, чѣмъ первая. Статья Рѣдкина отличается нѣкоторымъ книжнымъ характеромъ, стремленіемъ устанавливать и разграничивать ходячія понятія, а не обсуждать прямо и непосредственно жизненные вопросы. А въ той, пироговской, статьѣ прямо ставятся вопросы жизни.

Основа разсужденій Рѣдкина богословская, онъ часто приводитъ тексты изъ священнаго писанія и по общему характеру своихъ педагогическихъ убѣжденій приближается къ одному изъ главнѣйшихъ у насъ представителей богословскаго направленія въ педагогіи, къ архіепископу Евсевію [1]), съ тѣмъ различіемъ, что стремится дать въ воспитаніи широкое мѣсто и наукѣ, результатамъ западно-европейской педагогіи.

Человѣкъ по природѣ своей отражаетъ образъ Божій въ трехъ существенныхъ силахъ души: въ чувствѣ, умѣ и волѣ. Первородный грѣхъ помрачилъ въ насъ, но не уничтожилъ образъ Божій; чувство, умъ и воля, съ ихъ естественными стремленіями къ прекрасному, истинному и доброму, пребываютъ въ нашей душѣ. Но человѣку врождена не только склонность къ добру, но и къ злу, и эта склонность можетъ быть въ достаточной мѣрѣ преодолѣна только религіей. Истинное образованіе обнимаетъ всего человѣка нераздѣльно: тѣло, чувство, умъ и волю въ ихъ единствѣ и цѣлостности. Изъ всѣхъ средствъ къ пріобрѣтенію истинной образованности самое важное, самое дѣйствительное и общее есть религія. Съ своимъ сильнымъ возбужденіемъ къ совер-

[1]) См. о педагогическихъ взглядахъ этого писателя гл. XIII.

шенству, къ истинѣ, къ добру, она доступна и близка всѣмъ и каждому. Да и предметовъ знанія только три: Богъ, человѣкъ и природа, такъ что, строго говоря, и наукъ всего три: богословіе, антропологія и естествовѣдѣніе. Самое высшее стремленіе, предписываемое человѣку его конечнымъ предназначеніемъ, есть подчиненіе волѣ Божіей.

Но, на ряду съ этими идеями богословскаго характера, у Рѣдкина замѣчается сильное параллельное теченіе другихъ мыслей, чисто научнаго содержанія. Онъ стремится тщательно опредѣлить, что такое воспитаніе, что такое образованіе, что такое образованіе формальное и реальное, можетъ-ли образованіе ограничиваться однимъ возбужденіемъ способностей или однимъ сообщеніемъ знаній и т. п. Но самая важная его мысль заключается въ указаніи на необходимость самообразованія. Рѣдкинъ на воспитаніе смотрѣлъ только какъ на кратчайшій путь къ самообразованію. Воспитатель долженъ безпрестанно возбуждать, укрѣплять и усиливать сознательную и свободную дѣятельность воспитанника, такъ, чтобы воспитанникъ былъ въ состояніи пріобрѣсть потребные для самообразованія свѣтлый умъ и твердую волю. Воспитаніе не должно состоять во внѣшнемъ, какъ-бы механическомъ, наполненіи воспитанника разными свѣдѣніями, нравственными правилами и т. п., но и не можетъ ограничиваться однимъ возбужденіемъ внутреннихъ силъ воспитанника, а должно сообщать ему необходимые знанія и навыки. Коль скоро воспитанникъ будетъ въ состояніи самъ продолжать свое образованіе съ сознаніемъ и съ энергіей, воспитаніе оканчивается. Глубокій, важный смыслъ заключается въ изреченіи педагога Браубаха: „воспитаніе должно стремиться само себя уничтожить", т.-е. сдѣлать себя излишнимъ, ненужнымъ, дабы тѣмъ вѣрнѣе продлить свое существованіе въ видѣ самообразованія со стороны самаго уже воспитанника.

„Воспитывайте-же, родители, дѣтей вашихъ въ духѣ красоты, истины и добра! Да освѣщаютъ эти божественныя идеи весь путь ихъ жизни! Да согрѣваютъ онѣ ихъ умъ и сердце во всѣхъ превратностяхъ судьбы! Да видятъ они въ красотѣ, истинѣ и добрѣ Божество и поклоняются Ему, не творя себѣ кумира и никакого подобія Божія!"

Итакъ, начались въ русской педагогіи рѣчи о воспитаніи, какъ приготовленіи къ служенію идеаламъ истины, добра и красоты на почвѣ христіанской религіи. Все узкое и ограниченное, все чисто практическое и матеріальное было изгнано изъ воспитанія, ему были поставлены самыя широкія и высокія задачи.

Воспитаніе русскихъ людей разсматривалось какъ общечеловѣческое воспитаніе, основныя начала котораго общи и обязательны для всѣхъ людей — варваровъ, эллиновъ и іудеевъ. Элементъ національности входитъ въ воспитаніе, какъ неизбѣжное условіе осуществленія общечеловѣческихъ началъ, вмѣстѣ съ личнымъ, индивидуальнымъ началомъ; но пока онъ не выдвигается, о немъ много не говорится; на первомъ планѣ широкія гуманныя задачи образованія.

Въ томъ-же духѣ и на ту-же тему написалъ Пироговъ свою знаменитую статью „Вопросы жизни". Въ ней онъ рѣшительно выступилъ на защиту общечеловѣческаго идеала воспитанія. „Быть человѣкомъ" — вотъ къ чему должно готовить воспитаніе, и вся статья есть простое развитіе этой мысли. Люди съ претензіей на умъ и чувства не могутъ двигаться по силѣ инерціи въ данномъ имъ направленіи, они непремѣнно задаются „роковыми вопросами жизни": въ чемъ состоитъ цѣль нашей жизни? Каково наше назначеніе! Къ чему мы призваны? Чего должны искать мы? На такіе вопросы должно-бы давать отвѣтъ воспитаніе, но оно не даетъ ихъ по разнымъ причинамъ, вслѣдствіе чего мы сами должны рѣшать высшіе вопросы, сами вырабатывать твердыя и разумныя убѣжденія. Главныя основанія нашего воспитанія находятся въ совершенномъ разладѣ съ направленіемъ, которому слѣдуетъ общество. Мы — христіане и, слѣдовательно, главною основою нашего воспитанія служитъ откровеніе. Всѣ мы съ нашего дѣтства ознакомились съ мыслью о будущей жизни и должны считать настоящее приготовленіемъ къ будущему. Вникая-же въ существующее направленіе нашего общества, мы не находимъ въ его дѣйствіяхъ ни малѣйшаго слѣда этой мысли. Во всѣхъ обнаруженіяхъ практической и даже отчасти умственной жизни общества мы находимъ одно чисто матеріальное, почти торговое направленіе, основаніемъ которому служитъ идея о счастіи и наслажденіи въ здѣшней жизни. Общество твердитъ намъ: хочешь быть счастливымъ съ нами, оставь основную нравственную мысль твоего воспитанія. Но люди съ претензіей на умъ и чувство не могутъ помириться съ этимъ, роковые вопросы жизни предстаютъ предъ ихъ умомъ.

Единственное средство для разрѣшенія такихъ вопросовъ и пріобрѣтенія твердыхъ убѣжденій есть самопознаніе. Убѣжденія даются не каждому, они даръ неба. Только тотъ можетъ имѣть ихъ, кто хотя однажды проницательно взглянулъ на себя, точнѣе — въ себя. Начало перевоспитанія — познаніе себя. А это неимовѣрный трудъ. Самый главный результатъ самопознанія —

сознаніе непрерывной борьбы между наружнымъ и внутреннимъ человѣкомъ, между влеченіями инстинктовъ и силою воли. Такая двойственность и есть наше зло, борьба съ двойственностью есть основная задача нашей дѣятельности. Побѣда надъ двойственностью ведетъ къ безсмертію, обѣщанному откровеніемъ. Кто дошелъ до убѣжденія въ необходимости борьбы съ двойственностью, тотъ убѣжденъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, и въ предстоящемъ ему безсмертіи. Но съ нашей двойственностью нужна борьба, а не вражда. Не враждуя съ матеріей, не враждуя съ окружающимъ міромъ, нужно вступить въ борьбу ради недосягаемаго на землѣ идеала. Вражда предполагаетъ ненависть, осуждаемую откровеніемъ; борьба-же — присутствіе духа и сознаніе внутренней силы, доставляемое вѣрою въ откровеніе и самопознаніемъ. „Боритесь безъ вражды. Любите то, съ чѣмъ вы вступаете въ борьбу; имѣйте привязанность къ тому, что вы хотите побѣдить“. Въ предвѣчныхъ законахъ природы наше различіе добра отъ зла исчезаетъ. Наши понятія о добромъ и зломъ относительны. Тотъ для себя не золъ, кто не имѣетъ двойственности. Если природа снабдила кого-нибудь всѣми свойствами къ убійству, грабежу, разврату, не давъ ему ни воли, ни разсудка для удержанія инстинктовъ, ни малѣйшей способности къ отвлеченію, у того нѣтъ двойственности, и тотъ для себя не золъ. Онъ относительно себя совершенно таковъ-же, какъ и другой, котораго природа создала для любви и добродѣтели, но который также неспособенъ отвлекаться и созерцать себя. Но совсѣмъ другое дѣло — человѣкъ въ отношеніи къ другимъ людямъ.

Читая въ настоящее время эту, нѣкогда знаменитую, статью, надѣлавшую столько шума, съ перваго раза рѣшительно не понимаешь, какимъ образомъ она могла возбудить большой интересъ. Статья представляетъ нѣсколько общихъ мыслей, только набросанныхъ, совсѣмъ неразвитыхъ и недоказанныхъ, мыслей, не блещущихъ ни особой новизной, ни глубиной. Идеалы, подобнымъ образомъ очерченные, слишкомъ туманны и неопредѣленны, это какія-то черточки, какіе то обрывки мыслей, а не нѣчто цѣлое и стройное. Подобно Рѣдкину, Пироговъ стоитъ еще отчасти на богословской точкѣ зрѣнія при обсужденіи педагогическихъ вопросовъ и главная задача, указываемая имъ дѣятельности человѣка — борьба съ двойственностью нашей природы — есть извѣстное богословское ученіе о поврежденіи прекрасной первоначально человѣческой природы грѣхомъ и отсюда о двойственности человѣческаго существа, совмѣщающаго остатки добраго начала съ наклонностью къ грѣху и злу. Правда, этой мысли

Пироговъ даетъ своеобразное развитіе, утверждая, что и величайшій злодѣй для себя не золъ, если не сознаетъ двойственности, т.-е. своего злодѣйства. Но такіе люди очень рѣдки, если они душевно здоровы, а главное-то, намъ не интересно знать, каковъ человѣкъ для себя, за-то намъ чрезвычайно важно съ полною отчетливостью представлять, каковъ человѣкъ въ отношеніи къ другимъ, ибо въ этомъ и заключается нравственность. А злодѣй въ отношеніи къ другимъ есть злодѣй, каковъ-бы онъ для себя ни былъ. Частыя упоминанія Пирогова объ откровеніи, безсмертіи, весь тонъ его сужденій напоминаютъ убѣжденія проповѣдника, что признавалъ и самъ Пироговъ. „Люди съ притязаніемъ на умъ и чувство, — говоритъ онъ, — не хотятъ быть ни смиренными поклонниками мертвой буквы, ни дерзновенными противниками необходимаго на землѣ авторитета, ни суемудрыми поборниками грубаго матеріализма, ни восторженными поклонниками одного разума. Хотя этотъ идеалъ и пахнетъ проповѣдью, но онъ дѣйствительно таковъ“.

Вообще „Вопросы жизни“—статья по содержанію довольно отвлеченная и написана не только въ высокомъ, но и приподнятомъ тонѣ и даже съ паѳосомъ. Авторъ какъ будто боится говорить о важныхъ вопросахъ жизни простымъ языкомъ, спокойно, онъ какъ будто нарочно себя взвинчиваетъ. Впрочемъ, Пироговъ прямо высказываетъ убѣжденіе, что все высокое и прекрасное на землѣ — искусство, вдохновеніе, наука — не должно слишкомъ сродняться съ вседневною жизнью, изъ боязни утратить свою первобытную чистоту и запылиться прахомъ. Поэтому авторъ пишетъ отрывисто, часто образно и постоянно торжественно и нѣсколько туманно. „Вы вырвались изъ хороводовъ. Конецъ ликованію. Вы уже бросили испытующій взглядъ на кружащіяся толпы, съ которыми вы еще за часъ предъ этимъ такъ безсознательно кружились. Предъ вашими глазами Вальпургіева ночь земнаго бытія“ и т. д. Опредѣленіе процесса отвлеченія авторъ даетъ такое: „нестройный хороводъ однихъ завѣтныхъ предчувствій, однихъ туманныхъ призраковъ мысли, вызванный вдохновеніемъ изъ бездонной глубины на видимый горизонтъ души— вотъ сущность отвлеченія“.

Можетъ быть, все это и прекрасно сказано, краснорѣчиво и выражаетъ глубокія мысли, но, нельзя не сознаться, крайне туманно и даже не совсѣмъ вразумительно.

Чтобы правильно судить о статьѣ и идеяхъ Пирогова и понять ихъ большое историческое значеніе, нужно сравнивать ихъ не съ нынѣшними статьями и идеями, а съ современными —

статьей Рѣдкина и съ старыми дореформенными воспитательными идеалами. Тѣ идеалы были подчасъ довольно низменны и вообще шаблонны. Они вращались неизмѣнно въ однѣхъ и тѣхъ-же, издавна установленныхъ, рамкахъ. Пироговъ-же призываетъ къ провѣркѣ обычныхъ результатовъ воспитанія, указываетъ на ихъ несостоятельность и на необходимость самому, путемъ самопознанія, создать твердыя руководящія убѣжденія. Это совсѣмъ другія мысли, другой тонъ, хотя статья Пирогова, по своей туманности, болѣе сулила какого-то журавля въ небѣ, чѣмъ давала хотя-бы синицу въ руки читателямъ. „Священникъ объяснялъ вамъ откровеніе. Привиллегированные гувернеры, инспекторы, гувернантки, а иногда и сами родители смотрѣли за вашимъ поведеніемъ. Всевидящее око администраціи наблюдало, чтобы науки и искусства были вамъ излагаемы въ духѣ извѣстныхъ началъ. Прозорливая цензура не давала вамъ читать безнравственныхъ книгъ. Отцы, опекуны, высокіе покровители и благодѣтельное начальство открыли вамъ путь къ карьерѣ. Послѣ такой обработки, кажется, вамъ ничего болѣе не остается дѣлать, какъ только то, что пекущимся о васъ хотѣлось, чтобы вы дѣлали. Это значитъ, чтобы вы, какъ струна, издавали извѣстный звукъ. Звучать для общей гармоніи, согласитесь, есть завидная участь. Но не тутъ-то было“.

Это совсѣмъ другія рѣчи, другія мысли, другой тонъ, чѣмъ прежде. Въ прежнихъ идеалахъ царила вѣра, а здѣсь—критика; прежде господствовалъ авторитетъ, а теперь — самопознаніе, правда, авторитетовъ всецѣло не отрицающее; прежде призывали къ послушанію, къ переламыванію воли, а теперь говорятъ о свободномъ и самодѣятельномъ служеніи высокимъ идеаламъ.

Очевидно, новыя времена –новыя птицы: новыя птицы—новыя пѣсни.

Призывая къ рѣшенію вопросовъ жизни, Пироговъ самъ давалъ идеалъ довольно туманный [1]). А жизнь между тѣмъ не ждала, приближалось освобожденіе крестьянъ, педагогамъ нужно было дѣйствовать, нужны были сейчасъ руководящіе идеалы и начала, совершенно живые и опредѣленные, уже готовые и сформулированные. Что было дѣлать, когда уже чувствовался, а послѣ эпохи освобожденія чрезвычайно усилился, образовательный голодъ, а своихъ запасовъ для его удовлетворенія оказалось очень мало? Ждать и голодать, пока выраститъ своя педагогія? Но

---

1) Болѣе подробное изложеніе педагогическихъ взглядовъ Пирогова см. въ гл. XVIII.

скоро-ли создашь свою? А голодъ не тетка. Гдѣ-же было искать совершенно ясный и опредѣленный, готовый идеалъ, руководящія педагогическія начала? Очевидно, тамъ, гдѣ уже давнымъ-давно и серьезно занимаются педагогическими вопросами, — въ Западной Европѣ и преимущественно у нѣмцевъ. Нѣмцы любятъ говорить объ общечеловѣческихъ идеалахъ, любятъ философствовать, у нихъ можно найти не только нѣчто специфически нѣмецкое, но и пригодное для всѣхъ народовъ и странъ. Всѣ мы люди, всѣ человѣки, а потому пригодное одному народу, пригодно и другимъ. Нѣмцы не на лунѣ живутъ, брать у нихъ, какъ сосѣдей, можно смѣло, никакой бѣды и вреда отъ этого не будетъ. Пожалуй, можно взятое нѣсколько измѣнить и приспособить къ русской почвѣ. И вотъ русскіе педагоги не только пошли въ науку къ нѣмцамъ, но и начали обирать ихъ со всѣхъ сторонъ.

Нѣмецкое опредѣленіе воспитанія таково: воспитаніе есть „гармоническое и равномѣрное развитіе человѣческихъ силъ" или подробнѣе: „развитіе человѣческихъ силъ методомъ, основаннымъ на природѣ духа, раскрывающимъ всякую способность духа, будящимъ и питающимъ всякій природный принципъ жизни, избѣгающимъ всякаго односторонняго развитія и заботливо развивающимъ всѣ побужденія, на которыя опираются сила и достоинство человѣка" [1]). Опредѣленіе, очевидно, общечеловѣческое, въ которомъ имѣется въ виду воспитаніе не у какого-либо опредѣленнаго народа, но просто человѣка, безъ различія національностей.

Это общее опредѣленіе было пополнено и разъяснено нашими педагогическими журналами. Изъ нихъ мы остановимся на разъясненіяхъ трехъ наиболѣе важныхъ понятій: понятія развитія „Журналомъ для Воспитанія", всесторонней равномѣрности воспитанія г. Щербачевымъ и высшаго начала воспитанія и образованія—„Учителемъ".

Что значитъ развивать? Всю задачу воспитанія можно опредѣлить однимъ словомъ—развитіе. Искусство же развивать состоитъ въ возбужденіи органа къ дѣятельности по мѣрѣ силъ его, т.-е. настолько, чтобы онъ въ состояніи былъ переработать въ себѣ полученное впечатлѣніе. Воспитатель долженъ развивать питомцевъ своихъ до высшаго идеала истины, свободы и любви; долженъ совершенствовать природу. Если онъ этого не умѣетъ, то не можетъ называться воспитателемъ.

---

[1]) Бэнъ, „Воспитаніе, какъ предметъ науки". Перев. съ англ. Резенера. Спб. 1879 г., стр. 1.

Развивать—значитъ не вдалбливать, не вколачивать, но пробуждать дремлющія силы, способствовать проявленію кроющагося въ глубинѣ души подобія Божія и дать ему стройную форму, т. е. представить его во всей красотѣ.

Развивать —значитъ не влагать въ ребенка что-либо чуждое человѣческой природѣ, а только давать ясное выраженіе тому, что въ немъ уже есть, приводя все въ гармоническое согласіе.

Развивать—значитъ, слѣдовательно, обращаться съ ребенкомъ сообразно его природѣ. Въ каждомъ ребенкѣ проявляется цѣлый міръ, полный живой космосъ; но въ каждомъ иначе. Каждый носитъ общее имя человѣка, но, тѣмъ не менѣе, единственъ въ своемъ родѣ, т.-е. индивидуумъ (особь), которому подобнаго нѣтъ, не было и не будетъ.

Поэтому не воспитывайте по общепринятой, неизмѣнной мѣркѣ; дѣти не должны выходить изъ воспитательнаго заведенія, какъ дюжинный товаръ изъ завода. Развивайте индивидуальныя способности каждаго, но не забывайте и общечеловѣческихъ свойствъ; уважайте врожденныя силы ребенка, а не уничтожайте ихъ, и ведите дитя такъ, чтобы оно проникалось нравственностью божественнаго и человѣческаго міра, а не противопоставляло ему свое самолюбивое я.

Развитіе и обособленіе (индивидуализація)—въ этихъ двухъ понятіяхъ заключается вся тайна воспитателя, на нихъ единственно основана истинная метода естественнаго воспитанія [1].

Такое пониманіе воспитанія, какъ искусства развитія и возбужденія организма, безъ всякой оговорки о необходимости пріобрѣтенія знаній для правильнаго развитія, повело на практикѣ къ совершенно односторонней и крайне недостаточной постановкѣ всего образованія. Появился цѣлый рядъ педагоговъ, которые мало заботились объ обогащеніи себя свѣдѣніями по извѣстной наукѣ, а считали достаточнымъ узнать кое-что и потомъ ознакомиться съ методикой предмета. Съ такимъ скуднымъ умственнымъ багажемъ они пускались въ учительство, уповая, что ихъ дѣло развивать дѣтей, возбуждать ихъ умы, а не сообщать свѣдѣнія. Сообщеніе свѣдѣній представлялось чѣмъ-то механическимъ, требовавшимъ заучиванья, долбни и всѣхъ принадлежностей старой школы, совершенно неудобныхъ и даже неприличныхъ въ новой. Въ новой все должно быть по новому. Въ старой царило заучиваніе наизусть отъ сихъ до сихъ, а въ новой совсѣмъ нѣтъ заучиванья. Здѣсь все берутъ пониманіемъ, здѣсь

---

1) „Журналъ для Воспитанія". 1858 г., № 7.

развиваютъ, возбуждаютъ способности, а не обременяютъ память. Вслѣдствіе этого учителя оказывались часто малознающими болтунами, которые и сами не знали толкомъ преподаваемаго предмета и, понятно, не могли обучить ему надлежащимъ образомъ и своихъ учениковъ. И учитель, и ученики довольствовались общими фразами, приблизительнымъ пониманіемъ, тщательно избѣгая фактичности и точности. Свой урокъ по исторіи одинъ гимназистъ старшихъ классовъ отвѣчалъ, приблизительно, такъ: „ну, такъ этотъ—какъ его—ну тамъ царь ихъ или предводитель одинъ разъ пошелъ къ этимъ—какъ ихъ—къ сосѣднему народу и... побѣдилъ его... а чрезъ нѣсколько времени его собственное царство было разрушено однимъ воинственнымъ царемъ“. При этомъ молодой человѣкъ своими жестами и произношеніемъ старался показать полное презрѣніе къ числамъ и именамъ; когда-же, при постановкѣ ему единицы, его спросили, отчего онъ ихъ не знаетъ, отвѣчалъ оскорбленно-ироническимъ тономъ: „я это читалъ, но вѣдь не зубрить-же на память всѣ года“. Тогда любили приблизительность въ самомъ широкомъ смыслѣ и часто опредѣляли эпохи царствованія Петра или Карла Великаго столѣтіями двумя впередъ или назадъ; прикосновенія-же точныхъ наукъ, участія вѣса и мѣры не терпѣли [1]).

Нѣмецкій идеалъ *всесторонняго* гармоническаго развитія доводился у насъ иногда также до крайности. Одинъ русскій педагогъ такъ разсудилъ: главная обязанность воспитателя заключается въ развитіи всѣхъ силъ души одновременно. Если-же окажется, что однѣ силы развиты болѣе другихъ, то для достиженія равномѣрнаго ихъ развитія необходимо: первыя, т.-е. сильнѣйшія, оставлять въ бездѣйствіи, а вторыя, т.-е. слабѣйшія, подвергать упражненію. Такимъ образомъ душевныя силы подвергаются выравниванію по аршину, какъ солдаты въ строю (а педагогъ-то кстати былъ военный) и ни одна не должна выдаваться предъ другими. Но этимъ общимъ указаніемъ о равненіи силъ нашъ педагогъ не ограничился, онъ пошелъ далѣе.

Если воспитатель замѣтитъ, разсуждаетъ русскій военный педагогъ, что воспитанникъ отъ природы одаренъ одною силою въ большей степени, чѣмъ другой, то на обязанности его лежитъ подвергнуть наибольшему упражненію слабѣйшую силу и тѣмъ содѣйствовать, по возможности, къ возстановленію равновѣсія. „Бываютъ случаи, когда природа производитъ геніевъ, т.-е.

---

[1]) „Русскій Вѣстникъ“ 1862. Ст. Маркова, „Теорія и практика Яснополянской школы“.

людей, въ которыхъ одна способность значительно преобладаетъ надъ всѣми другими; люди эти, хотя и по справедливости считаются благодѣтелями рода человѣческаго, но, вслѣдствіе своей односторонности, они бываютъ большею частью педантами, эгоистами; въ нихъ замѣчается явное пристрастіе къ любимой ими наукѣ или искусству и развивается нерѣдко въ значительной степени высокомѣріе; воспитывать этихъ людей трудно, потому что природа сильнѣе человѣка“ [1]).

Только храбрость военнаго человѣка могла поддержать автора въ такомъ отважномъ разсужденіи, но никакъ не разумъ. Авторъ твердо заучилъ, что развивать нужно одновременно и равномѣрно. Тотъ фактъ, что всѣ люди отличаются неравномѣрностью дарованій, его нисколько не пугаетъ: выровнять всѣхъ, сильное сократить, слабое вытянуть. А какъ-же быть съ геніями? Вѣдь у нихъ способности тоже неравномѣрны? Геніи, положимъ, небезполезны, но во всякомъ случаѣ педанты, эгоисты и высокомѣрные люди. Ихъ тоже-бы подтянуть и выравнять. Вотъ нашелся какой правовѣрный и фанатическій послѣдователь нѣмецкой теоріи. Страшный педагогъ, дошедшій до геркулесовыхъ столбовъ подражательности нѣмцамъ.

Желая совершенно опредѣленно очертить свой педагогическій идеалъ, редакція журнала „Учитель“ посвятила выясненію его цѣлый рядъ статей (за 1863 годъ) и, между прочимъ, прямо поставила вопросъ о высшемъ принципѣ воспитанія и образованія. Пользуясь сочиненіями двухъ нѣмецкихъ писателей-педагоговъ: Дистервега и Браубаха, редакція разрѣшила поставленный вопросъ такъ: высшій принципъ воспитанія и образованія не подлежитъ никакимъ доказательствамъ и не нуждается въ нихъ; онъ есть самое всеобщее педагогическое положеніе; онъ можетъ быть только одинъ и отличается притомъ чисто формальнымъ характеромъ. Указаннымъ требованіямъ удовлетворяетъ начало естественности воспитанія. Положеніе: „воспитывай человѣка сообразно съ его природой“ не подлежитъ никакому доказательству и не нуждается въ немъ, оно есть положеніе вполнѣ всеобщее, первое и послѣднее основаніе всей педагогики, положеніе притомъ вполнѣ формальное, пополняемое, впрочемъ, добавочнымъ: воспитаніе и образованіе должны сообразоваться съ состояніемъ просвѣщенія въ извѣстное время. Эта добавка не съуживаетъ перваго принципа и не противорѣчитъ ему, она даетъ ему лишь большую явность и опредѣленность. Она требуетъ отдѣ-

[1]) Щербачевъ, „Бесѣды о воспитаніи“. Москва, 1876 г., стр. 9, 51.

ленія общаго образованія отъ спеціальнаго и полученія прежде перваго, а потомъ второго. Только тогда человѣкъ и будетъ истинно образованнымъ, вполнѣ правильно развитымъ умственно и нравственно, способнымъ выполнять и свое спеціальное дѣло, и свои семейныя, общественныя, гражданскія и общечеловѣческія обязанности.

Съ этой точки зрѣнія намѣченный идеалъ дополнялся болѣе частными чертами и разными подробностями, въ родѣ слѣдующихъ: всѣ здоровые люди имѣютъ отъ природы общія человѣческія способности, что и даетъ возможность указать общія начала человѣческаго образованія; общія человѣческія способности однѣ и тѣ-же, какъ у мужчины, такъ и у женщины, и все различіе между ними зависитъ отъ взаимнаго сочетанія способностей въ различныхъ полахъ; каждое сотворенное существо выходитъ прекраснымъ изъ рукъ природы; каждый человѣкъ имѣетъ личныя свойства; въ приведеніи человѣка къ сознанію своей личности и состоитъ все воспитаніе и др.

Читатель легко замѣтитъ, что авторы (статьи „Объ основныхъ положеніяхъ педагогики", которыя мы имѣли въ виду, не подписаны и исходили, вѣроятно, отъ редакторовъ журнала) охарактеризованнаго идеала нигдѣ не говорятъ о національности воспитанія и образованія. Люди, какъ будто-бы, только общечеловѣки, мужчины и женщины, личности, но не русскіе, нѣмцы, англичане; есть, какъ будто-бы, только естественныя различія между людьми, но не народныя и соціальныя. Послѣднія во всякомъ случаѣ не выдвинуты.

Такой идеалъ, такіе взгляды пришлись юной русской педагогіи по душѣ. Они открывали широкую дверь всякимъ педагогическимъ заимствованіямъ у иностранцевъ, особенно-же у нѣмцевъ, и заимствованія начались самою широкою рукою.

Заимствованія происходили въ самыхъ различныхъ формахъ: русскіе педагоги толпами устремились къ нѣмцамъ самолично учиться педагогіи, чтобы самимъ все видѣть, высмотрѣть и принести на родину послѣднее слово педагогической нѣмецкой науки; чиновники министерствъ получали казенныя командировки заграницу, какъ скоро возникала въ министерствѣ мысль о какой-либо реформѣ; усвоялись нѣмецкіе методы преподаванія по грамотѣ, письму, ариѳметикѣ, географіи и всѣмъ другимъ предметамъ; переводились нѣмецкія книги и статьи по различнымъ отдѣламъ педагогической науки; цѣлые журналы педагогическіе издавались съ помощью нѣмцевъ. Въ программѣ журнала „Учитель" (за 1861 годъ), послѣ указанія отдѣловъ изданія, значится слѣ-

дующее: „но откуда, спросятъ насъ, мы будемъ черпать наши матеріалы? Германія есть настоящая родина науки вообще и педагогики въ особенности; будучи знакомы съ богатою литературою ея какъ популярно-научною, такъ и спеціально педагогическою, мы будемъ пользоваться этимъ источникомъ и брать все годное для нашей цѣли. Съ тѣмъ вмѣстѣ мы будемъ пользоваться и литературою другихъ народовъ, особенно англичанъ: словомъ, будемъ брать хорошее, гдѣ оно встрѣтится". Редакторъ журнала „Воспитаніе" (прежде назывался „Журналъ для Воспитанія") Чумиковъ, прекращая изданіе своего журнала, въ статьѣ „На прощаніе" (№ 12, 1863 г.) говорилъ: „мы стали, ни мало не маскируясь, проводить педагогическія истины устами западныхъ авторитетовъ. Поэтому упрекъ въ германофильствѣ заслуженъ нами едва-ли не въ большей степени, нежели почтенною редакціею другого педагогическаго журнала" (разумѣется „Учитель"). Чумиковъ сообщаетъ, что первый отдѣлъ журнала „Воспитанія" былъ наполняемъ почти сплошь переводными статьями. Каждый русскій педагогъ тащилъ отъ нѣмца все, что ему правилось: одного прельщала послѣдовательность нѣмца въ обученіи счету, что онъ начинаетъ учить съ единицы и сидитъ на единицѣ двѣ недѣли, а въ шесть мѣсяцевъ доходитъ до 10 (Грубе), и восхищенный русскій педагогъ предлагалъ ввести этотъ прекрасный пріемъ въ отечественныя школы и рѣшать такія задачи: учитель, показывая ученикамъ одинъ кубикъ, спрашиваетъ: сколько у меня кубиковъ? Если я этотъ (единственный) кубикъ спрячу въ карманъ, сколько кубиковъ будетъ у меня въ рукѣ? Однажды Петя упалъ. Сколько разъ Петя упалъ? Нечего и говорить, что упражненія на числа 2, 3, 4 были болѣе многочисленныя. Другого русскаго искателя новой педагогической вѣры поражала необычайная наглядность нѣмецкой методы, простиравшаяся на все безъ исключенія, и вотъ, вернувшись на родину, педагогъ шелъ въ классъ, вооружившись, для наглядности, маленькой шваброй, граблями и косой, хотя учащіеся отлично и давно были знакомы съ этими вещами, или же на первыхъ урокахъ по поступленіи дѣтей въ школу совѣтывалъ учить ихъ, гдѣ право и лѣво, верхъ и низъ, полъ и потолокъ, вдали и вблизи, допрашивать, гдѣ они теперь сидятъ, что у нихъ подъ ногами, чѣмъ покрыта курица, лошадь, сколько ногъ у собаки, у курицы и т. п. Третій русскій педагогъ увлекался манерой нѣмца преподавать исторію наоборотъ, т.-е. начинать не съ Адама и постепенно идти къ настоящему времени, а начинать съ настоящаго и только въ концѣ курса доходить до Адама и, если не

встрѣчалъ препятствія со стороны начальства, то благополучно и вводилъ эту удивительную методу. Даже такіе учителя народныхъ школъ, которые не умѣли грамотно писать по-русски,—а тогда и такіе бывали,—и тѣ бредили Денцшемъ и Вурстомъ. Словомъ, совершалась какая-то вакханалія по части заимствованія педагогическихъ идей, методовъ и пріемовъ у нѣмцевъ, причемъ сомнѣнія въ пользѣ заимствованнаго не допускалось. Напрасно увлекавшимся педагогамъ говорили, что такихъ русскихъ дѣтей, которыя бы въ 6—9 лѣтъ не знали, что верхъ, что низъ, что лавка, что столъ, что одинъ, что два, нѣтъ, что, можетъ быть, дѣти готтентовъ, негровъ и иныя нѣмецкія дѣти не знаютъ этого; русскія же дѣти, играя въ бабки, считая парами и шестерами, умѣютъ считать до 20 и правильно выражать свои мысли; все было напрасно. Отважнымъ скептикамъ, спрашивавшимъ, дѣйствительно-ли уже такъ хорошо все заимствованное, твердо и съ увѣренностью отвѣчали: „а знаменитый Песталоцци, а Дистервегъ, а Денцшъ, а Вурстъ, а методика, эвристика, дидактика, концентризмъ?“ и смѣльчаки махали рукой и говорили: „ну, Богъ съ ними. Они лучше знаютъ“ (Толстой).

Заимствовались не только частные пріемы и методы преподаванія, заимствовались не только общія руководящія идеи и цѣлыя педагогическія міросозерцанія, заимствовались даже люди, выполнители началъ нѣмецкой педагогіи. Министерство просвѣщенія при министрѣ Д. А. Толстомъ выписывало нѣмцевъ и чеховъ въ учителя русскихъ гимназій и даже въ инспектора и директора, хотя эти иностранцы и не умѣли говорить по-русски; у нѣмцевъ была открыта русская семинарія для подготовки учителей въ русскія среднія учебныя заведенія; разные планы, программы и системы, предполагавшіеся ко введенію въ русскія школы, были предварительно посылаемы на просмотръ и одобреніе заграничныхъ ученыхъ и педагоговъ — мы, дескать, сами не знаемъ, что намъ нужно и хорошо, научите пожалуйста; вы нѣмцы, народъ умный. Дальше такого раболѣпства предъ заграницей итти было невозможно, очевидно, должна была наступить реакція. Съ трудомъ вѣрится, чтобы 40 лѣтъ назадъ директоръ русскаго учебнаго заведенія могъ утверждать, что учитель для него то-же, что наборщикъ для метранпажа, что для учащихся совершенно безразлично, русскій или не русскій имъ преподаетъ, лишь-бы преподавалъ дѣло [1]).

---

[1]) Скворцовъ, „Недуги нашего учебнаго дѣла“. М. 1896. 147—8.

Въ настоящее время, когда увлеченіе нѣмецкой педагогіей улеглось, недостатки и смѣшныя стороны этого педагогическаго движенія совершенно ясны и понятны. Но было-бы совершенно несправедливо видѣть въ этомъ движеніи лишь недостатки и смѣшныя стороны. Оно сослужило хорошую службу русскому просвѣщенію и являлось трудно устранимымъ моментомъ въ исторіи русской педагогіи.

Когда настала крайняя нужда въ педагогическихъ знаніяхъ, а ихъ не было, что-же было дѣлать русскимъ педагогамъ? Ждать было нельзя. Винить ихъ за то, что они впопыхахъ хватали все, что находили подходящаго у нѣмцевъ и, не переработавъ, переносили на русскую почву, нѣтъ основанія; слѣдуетъ винить наше предшествующее педагогическое невѣжество, наше предшествующее скудное развитіе, не заготовившее никакихъ запасовъ, не собравшее достаточно опыта и не оформившее его въ стройную педагогическую теорію. Пятидесятые, сороковые, тридцатые и раннѣйшіе годы виною того, что въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ мы набросились на нѣмецкую педагогію.

Не слѣдуетъ забывать и того, что увлеченіе нѣмецкой педагогіей быстро ознакомило насъ со всѣми результатами западноевропейскихъ педагогическихъ работъ, поставило насъ въ курсѣ дѣла. Безъ такого знакомства собственная педагогія развиваться не могла; пришлось-бы вновь открывать Америку и ломиться въ открытую дверь. На почвѣ данныхъ нѣмецкой педагогіи мы могли итти дальше и строить свою педагогію. Если мы будемъ разсматривать нынѣшнюю постановку у насъ учебнаго дѣла, нынѣшнія методики, дидактики, современные пріемы обученія и пособія, то должны будемъ признать, что всѣ они имѣютъ свой корень въ заимствованіяхъ у нѣмцевъ, въ тѣхъ наскоро нахватанныхъ и непереработанныхъ пріемахъ и методахъ, которые примѣнялись у насъ и распространялись въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ. Какъ-бы то ни было, а, благодаря нѣмецкой педагогіи, школьное дѣло у насъ совершенно перестроилось. Старинное продолжительное и безтолковое ученье грамотѣ, счету, письму исчезло и замѣнилось толковымъ и быстрымъ; прежняя суровая дисциплина потеряла свою прежнюю суровость и сдѣлалась сравнительно мягкой; даже средняя школа, наименѣе поддавшаяся новшествамъ, и та испытала на себѣ благотворное вліяніе увлеченія нѣмецкой педагогіей. Слѣдовательно, послѣдняя, какъ ни какъ, но сослужила хорошую службу русской педагогіи и русскому просвѣщенію, въ настоящее время мы пожинаемъ болѣе или менѣе зрѣлые плоды осмѣяннаго движенія шестиде-

сятыхъ годовъ, а потому и относиться къ этому движенію лишь съ отрицательной стороны не имѣемъ никакого права. Русская пословица говоритъ: „не плюй въ колодезь, пригодится водицы напиться". Но не слѣдуетъ плевать и въ тотъ колодезь, изъ котораго мы уже попили воды.

ГЛАВА XVII.

Русская земская начальная школа на основаніи общечеловѣческихъ идеаловъ. Баронъ Н. А. Корфъ.

Если самыя безхитростныя, доходившія до буквальнаго подражанія нѣмцамъ, заимствованія все же оказали не малое пособіе развитію русской педагогіи, то еще значительнѣе по вліянію были такія заимствованія, которыя соединялись съ передѣлками, съ приспособленіемъ заграничныхъ идей и методовъ къ русской дѣйствительности, къ условіямъ жизни и дѣятельности русскихъ школъ. Можно утверждать, что собственно народная русская школа обновилась и развилась, благодаря работамъ такихъ умѣренныхъ—съ переработкой—заимствователей иностранныхъ идей и методовъ. Во главѣ ихъ слѣдуетъ поставить земскаго педагога, барона Н. А, Корфа.

Корфъ былъ земскій дѣятель, онъ работалъ въ качествѣ члена земства и члена училищнаго совѣта (александровскаго уѣзднаго земства и екатеринославскаго губернскаго). Его дѣятельность, его сочиненія гораздо больше богаты дѣловитостью и практичностью, чѣмъ теоретическими идеями; онъ мало занимался изслѣдованіемъ основныхъ и общихъ началъ воспитанія и образованія, но зато ему были свойственны энергія и настойчивость въ практическомъ осуществленіи своихъ взглядовъ. Корфъ явился однимъ изъ первыхъ земскихъ педагоговъ, начавшимъ разрабатывать вопросы начальной школы въ то время, когда ими занимались еще немногіе, онъ путемъ изученія народной жизни старался создать такую народную школу, которая отвѣчала бы народной нуждѣ въ образованіи, была понятна и люба народу. Конечно, онъ въ широкой мѣрѣ пользовался иностранной, главнымъ образомъ нѣмецкой, педагогической литературой и богатымъ педагогическимъ опытомъ нашихъ западныхъ сосѣдей. Было бы нелѣпо, говорилъ онъ, принимаясь за народное образованіе сто лѣтъ позже иностранцевъ, не считать за счастіе возможности ознакомиться со всѣмъ, что ими сдѣлано до сихъ поръ,

не поспѣшить воспользоваться ихъ опытомъ въ дѣлѣ начальнаго обученія. Наука одна для всего человѣчества и не знаеть національностей, каждый народъ вноситъ свою лепту въ общую сокровищницу знаній, но русскимъ народомъ еще почти ничего самимъ не сдѣлано по вопросу о начальномъ обученіи. Съ другой стороны, наша сельская школа существуетъ при обстановкѣ настолько мало сходной съ тою, при которой трудились нѣмцы, вырабатывая пріемы начальнаго обученія, что рѣдко представляется возможность заимствовать у нихъ что либо цѣликомъ, не видоизмѣнивъ его, сообразно условіямъ нашего быта, не дѣйствуя самимъ на поприщѣ начальнаго обученія.

Какова же можетъ быть русская народная школа при данныхъ условіяхъ жизни русскаго народа?

Еслибы рѣчь шла о томъ, какова русская школа должна быть, какъ идеалъ, внѣ условій, опредѣляющихъ на практикѣ ея жизнь и дѣятельность, то вопросъ, по мнѣнію Корфа, былъ бы нетруденъ; тогда задачу народной школы слѣдовало бы опредѣлять такъ: она не готовитъ ремесленниковъ или земледѣльцевъ, но воспитываетъ *людей*, а потому и должна сообщать не спеціальное, а *общее начальное* образованіе, необходимое *всякому человѣку*. Но требуется выяснить организацію русской школы при тѣхъ условіяхъ, въ которыя она поставлена въ настоящее время жизнью и положеніемъ русскаго народа. Съ этой точки зрѣнія чрезвычайно важно опредѣлить, прежде всего, то количество времени, которое деревенскій школьникъ можетъ пробыть въ школѣ. Продолжительность учебнаго періода зависитъ отъ условій быта народа, степени достатка или бѣдности его, рода занятій и климата страны. Учитель не властенъ надъ этими обстоятельствами и ему остается лишь принять ихъ во вниманіе, чтобы распредѣлить преподаваніе сообразно тому, сколько времени дѣти могутъ посвящать школѣ, по силѣ вещей. Русскій крестьянинъ бѣденъ, ему нужны дѣти, какъ рабочая сила, и потому онъ не можетъ долго оставлять ихъ въ школѣ, особенно когда дѣти подрастаютъ. Крестьянинъ, сообразно съ своими экономическими условіями, пускаетъ дѣтей въ школу только зимой; лѣтомъ, въ рабочую пору, ему нужны всѣ дѣти, даже и маленькія, каждому найдется свое дѣло; да и зимой онъ можетъ пускать дѣтей въ школу не совсѣмъ исправно. Больше трехъ зимъ крестьянинъ также не въ состояніи посылать дѣтей въ школу. Опытъ показываетъ, что и на третью зиму значительная часть школьниковъ не приходитъ въ школы. Такъ какъ крестьянскія дѣти растутъ въ средѣ, совершенно чуждой вся-

кихъ культурныхъ вліяній, то рано брать ихъ въ школу невозможно, десятилѣтній возрастъ—крайній, когда дѣти могутъ поступать въ школу, моложе брать нельзя; собственно же началомъ учебнаго возраста слѣдуетъ считать 11 лѣтъ. Такимъ образомъ крестьянскія дѣти могутъ учиться въ школѣ отъ 11 до 14 лѣтъ, т. е. три года, точнѣе три зимы. Обыкновенно въ деревняхъ дѣти приходятъ въ школы по окончаніи рабочей поры осенью, что бываетъ въ началѣ октября, а иногда и въ ноябрѣ, а уходятъ изъ школы съ началомъ полевыхъ работъ—въ апрѣлѣ или въ маѣ. Продолжительность учебнаго года въ русской школѣ можно считать въ пять—шесть мѣсяцевъ, а за всѣ три зимы въ 15—18 мѣсяцевъ, полагая на каждый день по шести часовъ занятій. Опытъ показалъ, что такое количество ежедневныхъ занятій посильно дѣтямъ.

Сообразно съ тремя годами ученья, въ народной школѣ должно быть и не больше трехъ отдѣленій или классовъ. Съ бо̀льшимъ числомъ отдѣленій нашъ учитель не справится За границей число отдѣленій доходитъ до восьми, но тамъ зато хорошо подготовленные учителя и продолжительный срокъ ученья—8 лѣтъ при 10 мѣсяцахъ занятій въ году. Поэтому и при восьми отдѣленіяхъ учитель тамъ можетъ сдѣлать много. При слабой подготовкѣ нашихъ учителей и краткости учебнаго времени болѣе трехъ отдѣленій въ народной школѣ имѣть не слѣдуетъ.

Составъ учебнаго курса народной школы, какъ и вся ея организація, долженъ опредѣляться потребностями и средствами какъ учащихся, такъ и ихъ родителей, не упуская при этомъ изъ вида требованій науки о воспитаніи. При данныхъ условіяхъ народной школы вся ея учебная программа исчерпывается начальнымъ обученіемъ закону божію, чтенію, письму и счету. Такая маленькая программа, конечно, не есть идеалъ, невозможно утверждать, что школа не должна выходить за ея предѣлы. Въ данное время, при наличныхъ условіяхъ школы, болѣе обширная программа невозможна; но и при такой малой программѣ школа должна не только обучать, но и *воспитывать*, должна научить дѣтей жить такъ, чтобы они съ честію носили имя христіанина. Въ сельской школѣ воспитаніе должно совершаться преимущественно *посредствомъ обученія*. Расширеніе программы въ высшей степени желательно и будетъ вполнѣ возможно, какъ скоро условія существованія русской начальной школы будутъ благопріятнѣе. Въ настоящее же время программа народной школы можетъ быть дополняема лишь чтеніями изъ классной книги, составъ которой получаетъ поэтому особенную важность.

Зная нужду и бѣдность народныя, Корфъ полагалъ необходимымъ въ классной книгѣ для чтенія дать преобладаніе статьямъ утилитарнаго характера и разнымъ дѣловымъ и практическимъ свѣдѣніямъ предъ всѣми другими; книга для чтенія, наполненная статьями общеобразовательнаго характера, литературными отрывками и стихотвореніями, ему представлялась неумѣстной въ нашей бѣдной и суровой народной школѣ. Руководясь такимъ убѣжденіемъ, онъ и составилъ книгу для чтенія въ народныхъ школахъ подъ заглавіемъ „Нашъ Другъ". Ея достоинства и недостатки вполнѣ опредѣляются ея точкой зрѣнія. „Нашъ Другъ"—книга дѣйствительно практичная и прямо отвѣчаетъ на многіе запросы, нужды и потребности дѣтей, сообщаетъ имъ много непосредственно полезныхъ въ жизни свѣдѣній. Особенно въ этомъ отношеніи книга много выигрывала по сравненію съ „Роднымъ Словомъ" Ушинскаго, которое назначалось дѣтямъ городскимъ и болѣе или менѣе достаточнымъ, по собственнымъ словамъ автора „дѣтямъ мѣщанства, чиновничества и мелкаго дворянства", а широко распространилось и въ сельскихъ школахъ. Для дѣтей нашего крестьянства, ведущаго суровую трудовую жизнь, „Родное Слово" иногда было недостаточно серьезно, поучительно, практично, тамъ содержалось слишкомъ много сказочекъ, разсказцевъ, стишковъ, казавшихся нашимъ серьезнымъ и суровымъ крестьянамъ пустяками, отнимающими даромъ у школьниковъ драгоцѣнное время. „Нашъ Другъ" вполнѣ удовлетворялъ потребности серьезнаго и дѣлового чтенія. Но онъ зато страдалъ и многими недостатками. Строго утилитарный характеръ статей придалъ книгѣ видъ сборника свѣдѣній, полезныхъ школьникамъ на разные случаи ихъ жизни, въ родѣ сборниковъ свѣдѣній по домашнему леченію болѣзней безъ помощи врача, или полезныхъ совѣтовъ молодымъ хозяйкамъ относительно приготовленія кушаньевъ; большинство статей было сочинено самимъ авторомъ и хотя языкъ ихъ довольно простъ и правиленъ, но далекъ отъ того, чтобы представлять образецъ изящества и стиля; наконецъ всѣ эти утилитарныя свѣдѣнія сообщались въ книгѣ довольно несистематично, разрозненно и составляли каплю въ морѣ въ виду многочисленныхъ и разнообразныхъ житейскихъ потребностей и нуждъ нашего крестьянства. Вообще авторъ „Нашего Друга" упустилъ изъ вида, что школа не можетъ сообщить указаній, надавать рецептовъ на всѣ жизненные случаи, да не можетъ и задаваться такою задачею; ея обязанность сдѣлать человѣка способнымъ самому, въ случаѣ нужды, находить помощь и отыскивать средства для удовлетво-

ренія практической потребности. На всѣ жизненные случаи запастись въ школѣ рецептами нельзя, но можно запастись умомъ, развитіемъ, знаніемъ общаго характера, примѣнимымъ ко множеству житейскихъ случаевъ и потребностей. Поэтому и книга для чтенія въ народныхъ школахъ, оставаясь серьезной, содержательной и, пожалуй, дѣловитой, должна быть составлена иначе, чѣмъ „Нашъ Другъ“, она должна больше всего преслѣдовать цѣли общаго развитія и просвѣтленія учащихся, а не практическую примѣнимость знанія сейчасъ. Рецептурность должна быть исключена изъ книги для чтенія.

Защищая полное соотвѣтствіе школы народнымъ нуждамъ и потребностямъ, Корфъ естественно пришелъ къ заключенію, что, въ виду разнообразія мѣстностей и племенъ, входящихъ въ составъ Россіи, типы народныхъ школъ должны быть разнообразны. На школѣ долженъ отражаться характеръ мѣстности и того населенія, среди которыхъ она существуетъ; однообразной народной школы на всю Россію быть не можетъ. Школы для великороссовъ, малороссовъ, бѣлоруссовъ, для дѣтей финскихъ, латышскихъ, татарскихъ, для поселенцевъ болгарскихъ и греческихъ, школы въ Крыму, Сибири, Польшѣ, Архангельскѣ, Москвѣ не могутъ не имѣть различій. Было бы совершенно нераціонально всѣ школы приводить къ одному типу. „На программѣ и характерѣ южно-русской школы непремѣнно отразятся и степь, и чумакъ, и зной, и сусликъ, и волъ, и преданія о казачествѣ, и философскій складъ медлительнаго и сосредоточеннаго малоросса, и народныя преданія и пѣсни его“. Словомъ каждая школа должна владѣть этнографическимъ характеромъ. Этнографическій элементъ наиболѣе всего выражается въ языкѣ. Преслѣдовать родной языкъ дѣтей и требовать, чтобы они, съ перваго же своего шага въ школѣ, говорили литературнымъ великорусскимъ языкомъ невозможно. Изученіе литературнаго русскаго языка въ народной школѣ должно составлять одинъ изъ самыхъ главнѣйшихъ предметовъ, но дѣло нужно вести постепенно. Сначала въ школѣ нужно пользоваться роднымъ языкомъ дѣтей, онъ долженъ преобладать на урокахъ учителя, потомъ постепенно нужно давать больше мѣста русскому языку. Если на третью зиму дѣти будутъ въ состояніи толково передать объясненіе учителя, сдѣланное имъ по-русски, правильнымъ болѣе или менѣе русскимъ языкомъ, то этотъ результатъ нужно признать удовлетворительнымъ. Терпимость къ мѣстнымъ языкамъ и нарѣчіямъ, признаніе этнографическаго элемента въ учебной организаціи школы удовлетворитъ всѣ національности

нашего обширнаго отечества и создастъ ревностныхъ союзниковъ и поборниковъ общерусскаго начала.

Защищая разнообразіе типовъ народныхъ школъ согласно разнообразному этнографическому элементу, Корфъ съ неудовольствіемъ относился ко всякимъ попыткамъ привести народныя школы къ единообразію, или, какъ онъ выражался, „одѣть народную школу въ мундиръ, сдѣлать изъ народнаго учителя чиновника“. Поэтому онъ неблагопріятно встрѣтилъ положеніе о народныхъ школахъ 1874 года, которымъ, по его мнѣнію, народной школѣ, начинавшей вырастать изъ народа, отражая на себѣ все разнообразіе условій различныхъ мѣстностей, приданы казенная, казарменная окраска и канцелярскій характеръ съ его ледянымъ, мертвящимъ отношеніемъ къ дѣлу. Особенно онъ жалѣлъ объ отмѣнѣ предоставленнаго положеніемъ о народныхъ училищахъ 1864 года права уѣзднымъ училищнымъ совѣтамъ разрѣшать преподаваніе въ народныхъ училищахъ лицамъ, благонадежность которыхъ совѣту была извѣстна. По положенію 1874 г. для преподаванія въ народныхъ школахъ нужно было получить право сдачей соотвѣтственнаго экзамена. Бѣдныя села не могли оплатить такого патентованнаго учителя, имъ нужны были дешевые учителя грамотности, а они, съ введеніемъ положенія 1874 года, исчезли, ихъ въ школы не пускали. Просвѣщеніе народа прямо задерживалось. Министерство запретило даже и въ учительскіе помощники допускать лицъ, не сдавшихъ экзамена „на званіе учителя“!

Въ послѣдніе годы своей дѣятельности Корфъ энергично пропагандировалъ идею повторительныхъ школъ. Произведенныя имъ и нѣкоторыми другими лицами въ различныхъ мѣстахъ изслѣдованія о томъ, что сохранилось у бывшихъ школьниковъ изъ ихъ школьныхъ знаній лѣтъ чрезъ восемь по выходѣ изъ школы показали, что хотя самое существенное бывшіе школьники и знаютъ, какъ читать и писать, но что довольно многое у нихъ и утерялось, такъ что хорошо бы было подновить устарѣвшее и воспроизвести полузабытое. Съ этою цѣлью Корфъ и полагалъ необходимымъ устроить повторительныя школы, т. е. собирать бывшихъ школьниковъ по воскресеньямъ въ школу часа на три и кратко повторять съ ними пройденное, съ самыми небольшими дополнительными свѣдѣніями по русской грамматикѣ, исторіи и географіи. Стоить повторительная школа будетъ недорого, а между тѣмъ она сдѣлаетъ постояннымъ достояніемъ учившихся въ школѣ крестьянъ школьный курсъ.

Мысль Корфа о повторительныхъ школахъ нельзя назвать удачной. Не цѣлесообразно для усвоенія и повторенія пройденнаго въ одной школѣ устроять другую школу. Поучись три зимы, а потомъ повторяй выученное по воскресеньямъ—вотъ какова судьба русскаго крестьянина въ дѣлѣ образованія. А когда же итти дальше? Вѣдь проектированный Корфомъ курсъ народной школы невеликъ. Нужно итти впередъ, а не повторять, не топтаться на одномъ мѣстѣ, нужны не повторительныя школы, а такія учрежденія, которыя сдѣлали бы излишними повторенія; нужно, чтобы пріобрѣтенные въ школѣ свѣдѣнія и навыки не улетучивались въ жизни, а напротивъ, крѣпли и расширялись бы. Для этого необходимо распространеніе дешевыхъ и толковыхъ народныхъ изданій, устройство сельскихъ библіотекъ, содержащихъ разнообразныя и понятныя народу книги, нужны общедоступныя чтенія по разнымъ отраслямъ вѣдѣнія съ туманными картинами и безъ нихъ, распространеніе мѣстныхъ музеевъ, народныхъ газетъ, журналовъ и т. п. Словомъ, нужно культурное поднятіе народа разнообразными средствами внѣшкольнаго образованія, а не повторительныя школы.

Вообще, значеніе Корфа въ исторіи русской народной школы заключается въ томъ, что онъ энергично содѣйствовалъ ея выработкѣ и организаціи на общечеловѣческихъ и вмѣстѣ народныхъ началахъ въ то трудное и важное время, когда русская школа переживала періодъ превращенія изъ старой, преимущественно дьячковской, въ новую, земскую, съ новыми методами и строемъ. Корфъ, внимательно прислушиваясь къ народному голосу, присматриваясь къ народнымъ нуждамъ, весьма подробно вошелъ во всѣ стороны новой школы, тщательно обсуждая и взвѣшивая въ своихъ сочиненіяхъ всякіе, даже мелкіе вопросы, касающіеся устройства народной школы (напримѣръ, способъ приготовленія дешевыхъ чернилъ, дешевыхъ чернильницъ, снабженіе школъ дешевой бумагой), заботливо руководя народнымъ учителемъ на всѣхъ путяхъ его, становясь его нѣжной и внимательной нянькой. Въ этомъ отношеніи „Русская начальная школа“ барона Корфа напоминаетъ „Руководство“, изданное при Екатеринѣ II для учителей главныхъ и малыхъ училищъ. Въ своихъ многочисленныхъ статьяхъ и книгахъ онъ подробно разъяснялъ свои взгляды и планы, а въ своей крайне энергичной практической дѣятельности онъ показалъ, какъ нужно осуществлять и проводить въ жизнь признанныя истинными начала. Не вдаваясь въ обсужденіе глубокихъ психолого-педагогическихъ вопросовъ, Корфъ своею трезвенностью, практичностію и энергіею былъ близокъ и

вполнѣ понятенъ всѣмъ, которые стояли у самого источника народнаго образованія—народной школы, какъ учителямъ, такъ и земскимъ дѣятелямъ. Онъ самъ устроялъ школы, инспектировалъ ихъ, обучалъ учителей, давалъ образцовые уроки, горячо защищалъ интересы народной школы въ печати. Онъ былъ энергичный борецъ за новую земскую школу. Его „Отчеты александровскаго уѣзднаго училищнаго совѣта“, въ которыхъ подробнѣйшимъ образомъ излагались: организація училищнаго совѣта, обязанность членовъ и попечителей школъ, порядокъ открытія народныхъ училищъ, ихъ программы, распредѣленіе занятій, производство экзаменовъ, выдача аттестатовъ, наконецъ, даже самые планы школъ и все ихъ обзаведеніе въ учебномъ отношеніи (всего вышло пять такихъ отчетовъ) широко распространялись въ земствѣ и обществѣ и сильно вліяли на складъ и характеръ вырабатывавшагося типа русской народной школы. Земская школа съ учебнымъ курсомъ въ три зимы и съ тремя отдѣленіями, дешевая и толковая — дѣло въ значительной степени трудовъ Корфа, такъ что онъ не безъ основанія могъ сказать, что нѣкогда александровскій уѣздъ екатеринославской губерніи „служилъ педагогической лабораторіей для цѣлой Россіи [1]).

Что касается теоретической стороны народнаго образованія, то въ ней собственно Корфъ силенъ не былъ. Предлагаемые имъ методы и защищаемыя начала не были новыми, не составляли результата его личнаго творчества, но представляли простое примѣненіе общечеловѣческихъ началъ и методовъ западной педагогіи къ русской жизни. Принципы составленной имъ классной книги для чтенія „Нашъ Другъ“ подверглись серьезной критикѣ; его „Русская начальная школа“, будучи очень полезной книгой, въ теоретическомъ отношеніи вызывала также критическія замѣчанія. Ушинскій, сообщая ему въ письмѣ, что нашелъ въ названной его книгѣ много для себя новаго, „потому что вы взглянули на дѣло глазами практика, не запутаннаго никакими предвзятыми теоріями“, въ то же время прибавлялъ, что онъ встрѣтилъ „нѣсколько мнѣній, съ которыми несогласенъ“. Паульсонъ прямо находилъ дидактическую часть „Русской начальной школы“ „слабой“. Даже и не такіе завзятые педагоги, какъ Паульсонъ, не находили возможнымъ вполнѣ соглашаться съ теоретическими взглядами Корфа, какъ Друцкая-Соколинская и др. [2]).

1) Корфъ, Наши педагогическіе вопросы. Стр. 114.

2) См. Песковскаго, Баронъ Н. А. Корфъ, въ письмахъ къ нему разныхъ лицъ. СПб. 1895.

Вообще, значеніе Корфа заключается не въ разработкѣ теоретическихъ началъ образованія и обученія вообще, но въ энергической практической и литературной разработкѣ началъ новой школы на общечеловѣческихъ и вмѣстѣ народныхъ началахъ, въ его твердомъ убѣжденіи въ великой силѣ земства для просвѣщенія русскаго народа. Корфъ прямо утверждалъ, что земство доказало возможность осуществленія относительно толковой школы при скудныхъ матеріальныхъ средствахъ русскаго народа: земскіе люди создали первыхъ народныхъ учителей, первые и раціональные учебники, впервые очерченную программу обученія въ начальной школѣ и самые методы преподаванія, сообразно условіямъ нашей жизни. Словомъ народная школа и учительская семинарія созданы земствомъ [1]).

Подобно другимъ русскимъ дѣятелямъ и педагогамъ, Корфъ въ концѣ своей дѣятельности подвергся ярымъ нападкамъ. Враги новой школы, стремившейся не только учить, но и развивать на общечеловѣческихъ началахъ—иныхъ школъ, по мнѣнію Корфа, не стоило и заводить,—старались забросать его и его дѣло грязью, ихъ органы обзывали Корфа „безбожникомъ", „пришлецомъ—нѣмцемъ", „матеріалистомъ", „неблагонадежнымъ человѣкомъ", „противникомъ закона Божія" и т. п. Въ отвѣтъ на обвиненія и доносы, незадолго до своей смерти, Корфъ писалъ: „я всегда былъ и всегда останусь на сторонѣ религіозно-нравственной развивающей школы, такъ какъ желаю, чтобы школа подготовила для жизни людей, сознательно преданныхъ ученію Христову, сознательно относящихся къ себѣ самимъ, къ своему ближнему и къ Божьему міру, и сознательно любящихъ Христа".

Одновременно съ Корфомъ работалъ по вопросамъ народной школы длинный рядъ другихъ педагоговъ, принявшихся за выясненіе задачъ, средствъ и методовъ обученія въ народной школѣ. Эти педагоги, стоя или въ прямой связи съ земствомъ, подобно Корфу, или совершенно независимо отъ него, подобно Ушинскому, трудились надъ благоустройствомъ народной школы. Ихъ заботами и трудами народная школа была всецѣло обновлена: созданы были усовершенствованные методы обученія грамотѣ, письму, счету, грамматикѣ, начаткамъ естествознанія и географіи, были составлены въ большомъ числѣ учебники по всѣмъ этимъ предметамъ, книги для класснаго чтенія въ школахъ, выработ-

[1]) Главнѣйшіе труды Корфа, которые мы имѣли въ виду: Начальная русская школа 1870 г., выдержала шесть изданій, послѣднее 1897 года. Наши педагогическіе вопросы (М. 1882); Нашъ Другъ, Руководство къ Нашему Другу, Итоги образованія въ западно-европейскихъ государствахъ.

таны наглядныя пособія, разъяснены и педагогично поставлены дисциплинарныя требованія и отношенія, подробно обслѣдованъ вопросъ о катологахъ для школьныхъ библіотекъ и внѣклассcнаго чтенія, словомъ, вся сущность и задачи народной школы освѣщены и выяснены съ новыхъ точекъ зрѣнія. Появились журналы, имѣвшіе въ виду спеціально интересы народной школы, каковы Народная Школа Ѳ. Н. Мѣдникова (позднѣе Евтушевскаго и Пятковскаго), Русскій начальный учитель В. А. Латышева и др. Передовыя земства занялись изданіемъ наглядныхъ пособій и книгъ для народнаго чтенія, учреждали школьныя и внѣшкольныя библіотеки, школьные музеи, устрояли педагогическіе курсы для народныхъ учителей.

Подъ этимъ дружнымъ натискомъ земскихъ и внѣземскихъ общественныхъ педагогическихъ силъ старая народная школа подалась и превратилась въ новую. То, что было живой дѣйствительностью недавно, стало казаться давно минувшей и совершенно чуждой стариной, которой съ трудомъ вѣрилось. Народная школа по своему внутреннему строю сдѣлалась вполнѣ педагогическимъ учрежденіемъ, далеко превзошедшимъ по педагогичности высшія по рангу и болѣе богатыя по матеріальнымъ средствамъ учебныя заведенія. Мало по малу всѣмъ стало ясно, что педагогическія начала осуществляются при обученіи, главнымъ образомъ, въ народныхъ школахъ, гимназіи же и другія учебныя заведенія остаются почти въ сторонѣ отъ новаго педагогическаго движенія, живой обновительный потокъ ихъ коснулся мало.

Въ длинномъ ряду педагоговъ, вынесшихъ на своихъ плечахъ народную школу на новый лучшій путь, каковы Н. Ѳ. Буняковъ, В. А. Евтушевскій, И. П. Деркачевъ, І. Н. Паульсонъ и многіе другіе, не говоря пока о К. Д. Ушинскомъ и Л. Н. Толстомъ, о взглядахъ которыхъ рѣчь будетъ ниже, мы, согласно съ нашей задачей, представимъ короткія замѣчанія лишь объ одномъ—В. И. Водовозовѣ, оставляя изученіе трудовъ всѣхъ остальныхъ спеціальному историку русской народной школы.

В. И. Водовозовъ, педагогъ разносторонне и глубоко образованный, много занимавшійся вопросами средней школы, подарилъ народную школу весьма солидными трудами, каковы: „Книга для первоначальнаго чтенія въ народныхъ школахъ“ (1871—1878 гг. Въ двухъ частяхъ. Первая часть выдержала 18 изданій), вмѣстѣ съ „Книгой для учителей“, содержавшей объясненія статей, помѣщенныхъ въ первой книгѣ, „Предметы обученія въ народной школѣ. Методика обученія грамотѣ, ариѳметикѣ и другимъ пред-

метамъ“ (СПб. 1873 г.), „Руководство къ русской азбукѣ“ (1875 г.) и многія другія. Хорошо зная, по личнымъ наблюденіямъ, иностранную, въ частности нѣмецкую, школу и русскую и владѣя громадной педагогической начитанностью[1]), Водовозовъ не могъ, понятно, одобрить ни безшабашныхъ заимствованій у нѣмцевъ, безъ критики и переработки, ни такого самостоятельнаго творчества, такой педагогической самобытности, которая выразилась въ признаніи учителями народа богомолокъ, отставныхъ солдатъ, пьяныхъ писарей, въ возвращеніи къ складамъ, къ „вздры, бстро, бздна, вздра, взгля“ и т. подобнымъ вещамъ. Водовозовъ критически относился къ иностраннымъ методамъ, но въ тоже время совершенно справедливо замѣчалъ, что нужно различать самый методъ и его плохое примѣненіе. Онъ составилъ цѣлый рефератъ „По поводу вліянія нѣмецкой педагогики на наши школы“, гдѣ подробно указывалъ, какъ нужно относиться и пользоваться нѣмецкими методами. Въ этомъ рефератѣ онъ, между прочимъ, говорилъ: „что касается того, что школа должна примѣняться къ условіямъ жизни, къ требованіямъ народа, то врядъ ли это можно понимать такъ, чтобы для этого искажалась основная научная истина. Я началъ учить по звуковому способу — мнѣ говорятъ: народъ этимъ смущается, — учите по слогослагательному. Я уступилъ, началъ по слогослагательному, — мнѣ кричатъ: старики требуютъ азъ, буки, вѣди... Я начинаю азъ, буки, вѣди, — меня осуждаютъ: зачѣмъ я началъ съ русской, а не съ славянской азбуки. Потомъ отъ меня требуютъ, чтобы я сѣкъ дѣтей, отпускалъ во время ученья на домашніе праздники... Спрашивается: гдѣ предѣлъ подобнымъ уступкамъ? И что выйдетъ изъ школы, если она пойдетъ на подобныя соглашенія? Надо ужъ быть послѣдовательнымъ: становясь народнымъ въ этомъ смыслѣ, придется поддерживать вѣру въ домовыхъ, въ лѣшихъ, въ кикиморъ. Нѣтъ, я думаю, преподаватель съ самаго начала долженъ оградить себя отъ всѣхъ подобныхъ вторженій“. Несомнѣнно, что отъ подобной самобытности школа должна держать себя подальше. Эта самобытность проповѣдуетъ: не нужно учиться никакимъ методамъ, мы все создадимъ сами изъ себя, безъ помощи скучной науки. А въ концѣ концовъ самобытники

[1]) 10 іюля 1875 г. В. писалъ своей женѣ изъ Лондона: „сегодня я началъ перебирать англійскія сочиненія въ Кенсингтонскомъ музеѣ: замѣчательнаго въ педагогическомъ отношеніи очень мало, но много оригинальнаго“. Въ одномъ изъ слѣдующихъ писемъ В. сообщалъ: въ Кенсингтонскомъ музеѣ я успѣлъ просмотрѣть до 500 книгъ по педагогикѣ, но остается еще огромное количество. Семевскій В. И. Водовозовъ, СПб. 1888 г. Стр. 131.

„слѣдуютъ такимъ же „нѣмецкимъ“ методамъ, но которые зашли къ намъ лѣтъ 60 тому назадъ и потому считаются русскими[1]). Весьма мѣтко и вѣрно.

ГЛАВА XVIII.

Образованіе общее, спеціальное и техническое.

Однимъ изъ серьезныхъ результатовъ увлеченія нѣмецкой педагогіей и развитіемъ общечеловѣческихъ идеаловъ было выясненіе необходимости общаго образованія для каждаго просвѣщеннаго человѣка и подчиненнаго положенія профессіональнаго образованія, т. е. выясненіе мысли, прямо противоположной по своему характеру основному стремленію второго періода русской педагогіи. Когда Пироговъ въ 1856 году выступилъ съ проповѣдью о томъ, что образованіе должно готовить дитя быть человѣкомъ, тогда онъ вызвалъ недоумѣніе общества и правительства. „Развѣ вы не знаете, — говорили ему, — что людей собственно нѣтъ на свѣтѣ; это одно отвлеченіе, вовсе ненужное для нашего общества. Намъ необходимы негоціанты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди“. Намъ теперь странны эти рѣчи; но въ пятидесятыхъ и шестидесятыхъ годахъ вопросъ объ общемъ и профессіональномъ образованіи былъ однимъ изъ самыхъ животрепещущихъ вопросовъ. Въ редакціонной статьѣ журнала „Учитель“ за 1861 годъ, въ которой выяснялись задачи и характеръ журнала, говорится: „читая наши педагогическіе журналы, читая отдѣльныя педагогическія статьи, помѣщенныя въ другихъ періодическихъ изданіяхъ, мы вездѣ находимъ одно преобладающее стремленіе распространить въ обществѣ это новое пониманіе воспитанія и обученія, распространить въ немъ сознаніе необходимости предварительнаго общаго образованія“. Редакція „Учителя“, съ своей стороны, убѣждала родителей проникнуться сознаніемъ важности новаго начала — свободнаго развитія сознательной дѣятельности каждаго человѣка, къ которой отнынѣ нужно готовить дѣтей, „потому что они прежде всего люди“. Выясненію этого вопроса много содѣйствовалъ Н. И. Пироговъ, признававшій свои убѣжденія не только своими, но и „общечеловѣческими“, говорившій про себя: „виноватъ ли я, если меня занимаетъ все общечеловѣческое“? Онъ утверждалъ, что основная заповѣдь воспитанія такая: „ищи быть и будь человѣкомъ“. Это значитъ, что

---

[1]) В. И. Семевскій В. И. Водовозовъ, стр. 127.

воспитаніе для всѣхъ, безъ различія сословій и состояній, такъ же необходимо, какъ хлѣбъ и соль; это значитъ съ раннихъ лѣтъ подчинять матеріальную сторону жизни нравственной, духовной; это значитъ видѣть въ наукѣ не просто сборникъ знаній, а мощное средство дѣйствовать на нравственную сторону воспитываемыхъ [1]). При такой необходимости общечеловѣческаго образованія и при такомъ его характерѣ, профессіональное отодвигается на задній планъ. Не въ немъ сила. Если въ настоящее время начинаютъ убѣждаться, что истиннаго прогресса можно достигнуть лишь единственнымъ путемъ воспитанія, что оно главное основаніе и порука за будущее благосостояніе нашего общества, то разумѣютъ образованіе общее, а не профессіональное.

Утилитарное образованіе „съ колыбели“ „для хлѣба“ Пироговъ строго осуждаетъ; отца, подобнымъ образомъ воспитывающаго своего сына, извинить ничѣмъ нельзя. Одностороннее прикладное образованіе, съ его временными и утилитарными стремленіями, рано или поздно вступитъ въ разладъ съ жизнью. Вѣчно движущаяся, безпрерывно мѣняющаяся жизнь требуетъ полноты и всесторонняго развитія человѣческихъ способностей. Все прикладное уживается и переходитъ въ плоть и кровь только при общемъ образованіи.

Истинный идеалъ образованія есть общее образованіе, развитіе всѣхъ, дарованныхъ человѣку, способностей, всѣхъ его высокихъ и благородныхъ стремленій. Потребность учиться, образоваться и просвѣтиться должна стать такою-же инстинктивною потребностью общества, какъ потребность питаться; ученье, образъ и свѣтъ должны замѣнить въ понятіи воспитанія матеріальное представленіе о питаніи, приличномъ тѣлу, а не духу. Тогда мы можемъ быть спокойны за успѣхъ въ будущемъ, можемъ ожидать истиннаго прогресса въ обществѣ. Приложеніе общаго образованія къ потребностямъ жизни будетъ совершаться само собою, безъ всякой искусственной и насильственной моделировки незрѣлыхъ умовъ и понятій, такъ какъ человѣческому духу, всецѣло и всесторонне развитому, присуща наклонность употреблять и примѣнять имъ пріобрѣтенное безъ всякой насильственной подготовки. Просвѣщенному уму не нужны рамы, заказанныя по мѣркѣ.

Господство прикладнаго образованія и слабое развитіе общаго обусловливаются слѣдующими причинами: 1) природною ограниченностью ума, врожденною слабостью и односторонностью

[1]) Пироговъ, Сочиненія. СПб. 1887 г. Т. II, стр. 44—53.

способностей учащихся; 2) недостаткомъ матеріальныхъ средствъ, заставляющимъ учащихся какъ можно скорѣе быть способными пріобрѣтать свой кусокъ хлѣба, а ихъ отцовъ — доставлять имъ возможность самостоятельнаго заработка; 3) убѣжденіемъ, что вредно выводить высшимъ образованіемъ цѣлые классы общества изъ той сферы понятій, привычекъ и занятій, въ которой они родились; 4) жизненными потребностями общества въ ограниченной, прикладной и односторонней дѣятельности большинства лицъ; 5) особенностями нѣкоторыхъ спеціальныхъ занятій, требующихъ изученія съ самаго ранняго возраста жизни и 6) сословными и другими предразсудками, повѣрьями и предубѣжденіями отцовъ и цѣлаго общества.

Всѣ эти причины, задерживающія распространеніе общечеловѣческаго образованія на всѣ слои общества, въ значительной степени могутъ быть устранены или, по крайней мѣрѣ, уменьшены и сокращены въ своемъ вліяніи, онѣ не представляютъ собою какихъ-либо неодолимыхъ силъ, существованіе которыхъ въ ихъ нынѣшнихъ размѣрахъ неизбѣжно и необходимо.

Изъ всѣхъ перечисленныхъ причинъ рановременную спеціальность образованія болѣе или менѣе могутъ оправдывать лишь врожденныя слабость и односторонность способностей и особенности нѣкоторыхъ занятій. Даже дѣйствіе и этихъ причинъ можно ограничить, сокращая лучшей постановкой дѣла время, нужное для изученія спеціальности, и облегчая техническія трудности обученія. Сколько ограниченныхъ и тупоумныхъ дѣтей нашлось-бы теперь между нашими учениками, если-бы ихъ заставили учиться грамотѣ по прежней методѣ: „буки+азъ—ба“? Сколько учениковъ и въ наше время слывутъ въ школѣ тупоголовыми, а въ жизни оказываются умнѣе учителей?

Что-же касается всѣхъ другихъ причинъ, то ни одна изъ нихъ не можетъ назваться и приблизительно непреодолимою. Для рабочихъ можно открыть публичные курсы и воскресныя школы и, пользуясь разработкой методовъ преподаванія новой педагогіей, сообщить имъ множество общеполезныхъ свѣдѣній въ свободные отъ работы часы. Опасаться распространенія общаго образованія между низшими классами общества нечего, такъ какъ только одно слишкомъ неравномѣрно распредѣленное образованіе въ различныхъ слояхъ общества дѣйствительно вредитъ ему, создавая фальшивое убѣжденіе въ монополіи на образованіе привилегированныхъ классовъ. Временная, хотя-бы и жизненная, потребность общества въ дѣятельныхъ, но одностороннихъ спеціалистахъ нисколько не опровергаетъ еще болѣе существенной

необходимости общечеловѣческаго образованія. Есть время и для того, и для другого. Нужны только добрая воля, здравый смыслъ и умѣнье распространить и то, и другое. А если этого нѣтъ, то и специализмъ не переварится въ плоть и кровь общества. Наконецъ, объ общественныхъ, сословныхъ и семейныхъ предразсудкахъ, поддерживающихъ искусственную систему спеціальнаго образованія, во вредъ общечеловѣческому, не стоитъ и говорить. Если дитя съ пеленокъ окружено предметами будущаго своего спеціальнаго призванія, если семья и общество поддерживаютъ сословные и всякіе иные предразсудки, то нечего бояться общечеловѣческаго образованія и спѣшить спеціальнымъ. Придетъ время — и питомецъ самъ выберетъ поприще, къ которому его готовятъ иногда до рожденія на свѣтъ. А отсюда можно сдѣлать выводъ, что школа не иначе можетъ совершенно и нераздѣльно слиться съ жизнью, какъ принявъ на себя дѣло и общечеловѣческаго, и спеціальнаго образованія.

Кромѣ разсмотрѣнныхъ причинъ, задерживающихъ развитіе общечеловѣческаго образованія, можно указать еще нѣсколько возраженій противъ системы общаго образованія, именно постоянно увеличивающійся объемъ научнаго матеріала, способствующаго болѣе спеціальному, нежели общечеловѣческому образованію, опасность поверхностности при общечеловѣческомъ образованіи, тогда какъ въ спеціальномъ образованіи умъ сосредоточивается на одной категоріи предметовъ; нѣкоторую неясность пользы общаго образованія — къ чему учиться тому, изъ чего нельзя сдѣлать непосредственнаго приложенія.

Въ настоящее время, не смотря на громадность научнаго матеріала, общечеловѣческое образованіе все еще возможно настолько, насколько оно необходимо для равномѣрнаго и всесторонняго развитія всѣхъ способностей души. Проводя систему общечеловѣческаго образованія, проводя во-время, съ пониманіемъ дѣла и цѣли, можно избѣгнуть неудобствъ всезнайства и энциклопедизма. Нужно только во-время начать и во-время перейти къ спеціальному образованію; выбрать такіе способы ученія, которые направляли-бы образовательную силу каждой отрасли вѣдѣнія на способность духа, служившую ей началомъ; нужно хорошо распредѣлить занятія, не обременяя слишкомъ въ одно и то-же время разнородную дѣятельность памяти, ума, внѣшнихъ чувствъ, не напрягая слишкомъ дѣйствія одной способности однообразнымъ занятіемъ. Исполнивъ эти условія, нечего бояться, что общечеловѣческое образованіе можетъ сдѣлать умъ поверхностнымъ. Тѣ грубо ошибаются, которые думаютъ, что одни только

сосредоточенныя дѣйствія духа по одному направленію ведутъ къ глубокимъ познаніямъ предмета и порождаютъ глубокомысліе. Ничего не бывало. Безъ правильнаго развитія всѣхъ способностей души и способность ума сосредоточиваться можетъ быть врожденнымъ даромъ Бога, но уже никакъ не плодомъ воспитанія. Если умъ, безъ подготовки направленный на изученіе одного предмета, и можетъ пріобрѣсть обширныя свѣдѣнія, то все-же ему, и въ этомъ одностороннемъ изученіи, никогда не будутъ доступны тѣ взгляды на изучаемый предметъ, которые возможны только при умѣньи отдаляться отъ него въ другія, высшія или низшія, сферы созерцанія. Это умѣнье пріобрѣтается не иначе, какъ знакомствомъ съ различными отраслями свѣдѣній, служащихъ къ развитію всѣхъ способностей духа. Прямыя и непосредственныя выгоды спеціальнаго образованія такъ очевидны и разительны для большинства, что ему и въ голову не приходитъ раздумываться о невыгодахъ, которыя не такъ ясны и медленно появляются наружу. Тому, кто самъ не испыталъ на себѣ дѣйствія общаго образованія, трудно растолковать, въ чемъ дѣло. Но такіе люди — воскресшіе типы изъ комедій Фонвизина.

Во всѣхъ народныхъ, сельскихъ и городскихъ школахъ общечеловѣческое образованіе должно, какъ можно ранѣе и какъ можно прямѣе, переходить въ реальное и прикладное. А общечеловѣческое образованіе среднихъ и высшихъ классовъ, до перехода въ спеціальное, ничѣмъ въ сущности не можетъ быть различно. Уровень его для этихъ двухъ классовъ можетъ быть повышенъ или пониженъ, не по сословіямъ и не по кастамъ, а по состоянію, смотря по тому, кто богаче или бѣднѣе, кто болѣе или менѣе можетъ обойтись безъ матеріальныхъ пособій, доставляемыхъ приложеніями науки къ жизни [1]).

Выдвигая на первый планъ общее образованіе, Пироговъ ставилъ ему серьезныя задачи — сдѣлать воспитываемаго человѣкомъ. А настоящій человѣкъ долженъ разрѣшить себѣ вопросы жизни, потому что только двѣ категоріи людей не разрѣшаютъ ихъ: получившіе отъ природы жалкую привилегію на идіотизмъ и двигающіеся по силѣ инерціи отъ сообщеннаго имъ однажды толчка, подобно планетамъ, въ данномъ имъ направленіи. Хотя обѣ категоріи людей не принадлежатъ къ исключеніямъ въ обществѣ, но и не могутъ считаться правилами. Что это за вопросы жизни, которые нужно настоящему человѣку разрѣшать? А вотъ они: въ чемъ состоитъ цѣль нашей жизни? Каково наше назна-

---

[1]) Пироговъ, Сочиненія. Спб. 1887. Т. II, ст. „Школа и жизнь“.

ченіе? Къ чему мы призваны? Чего мы должны искать въ жизни? „Собственно воспитаніе должно-бы было намъ класть въ ротъ отвѣты“. Настоящему человѣку нужно составить опредѣленныя и твердыя убѣжденія, которыя и руководили-бы всею его жизнью. Средствомъ къ образованію такихъ убѣжденій служитъ познаніе самого себя и, по возможности, полное самопознаніе; цѣль-же убѣжденій — достигнуть единства между мыслью, словомъ и дѣломъ, между быть и казаться, потому что въ насъ происходитъ непрестанная борьба между внѣшнимъ и внутреннимъ человѣкомъ, между влеченіемъ инстинктовъ и силою воли. „Эта-то двойственность и есть наше зло; оно усиливается еще матеріальнымъ направленіемъ жизни, противорѣчащимъ главнымъ основамъ нашего воспитанія“. Общество твердитъ намъ, что если хочешь быть счастливъ, оставь въ сторонѣ нравственную основу твоего воспитанія [1]).

Ставя такія задачи общему образованію, Пироговъ естественно вооружается противъ сословныхъ школъ. Школы одинаково назначены для дѣтей всѣхъ сословій и состояній, и кто можетъ, пусть учится въ нихъ. Пирогову были равно чужды сословность и узкій націонализмъ. „Съ тѣхъ поръ, какъ я выступилъ на поприще гражданственности путемъ науки, мнѣ всего противнѣе были сословныя предубѣжденія, и я невольно перенесъ этотъ взглядъ и на различія національныя“. Школы должны быть трехъ типовъ, сообразно тремъ степенямъ образованія: 1) элеметарная двухкласная школа, съ годовымъ курсомъ въ каждомъ классѣ; 2) прогимназія реальная, четырехлассная, и прогимназія классическая, тоже четырехклассная и 3) гимназіи реальная и классическая. Между всѣми школами должна быть связь, такъ что изъ элементарной школы безъ экзамена можно переходить въ прогимназію, а изъ реальной прогимназіи въ классическую и обратно. Реальная гимназія подготовляетъ къ жизни, классическая къ университету, но реалистамъ не заграждается доступъ въ высшія учебныя заведенія [2]).

По мысли Пирогова [3]), въ жизни школы и въ воспитаніи вообще наука должна занять первое мѣсто. Конечная цѣль разумнаго воспитанія заключается въ постепенномъ доведеніи воспитываемаго до яснаго пониманія вещей окружающаго его міра и преимущественно общественнаго, т.-е. того, въ которомъ ему

---

[1]) Т. II, ст. „Вопросы жизни“.

[2]) Т. II, стр. 312—336, 440.

[3]) Т. II, стр. 394—396; 480—483 и др.

современемъ придется дѣйствовать. Послѣдовательнымъ результатомъ такого пониманія будетъ возведеніе добрыхъ инстинктовъ дѣтской природы въ сознательное стремленіе къ идеаламъ правды и добра и, наконецъ, какъ результатъ того и другого, явится постепенное образованіе нравственныхъ современныхъ убѣжденій, образованіе твердой и свободной воли и развитіе тѣхъ гражданскихъ и человѣческихъ доблестей, которыя составляютъ лучшее украшеніе времени и общества. Такимъ образомъ, наука составляетъ основу всего воспитанія, между прочимъ, и нравственнаго, школа обязана своимъ мощнымъ вліяніемъ наукѣ и только одной наукѣ. Въ наукѣ кроется такой нравственно-воспитательный элементъ, который никогда не пропадетъ, каковы-бы ни были его представители. Лишь-бы наставникъ съумѣлъ довести истину, какой-бы наукѣ она ни принадлежала, до пониманія ученика, она не останется безъ дѣйствія, потому что во всякой истинѣ, и отвлеченной, и чувственной, есть своя доля образовательной и, слѣдовательно, воспитательной силы. Наука беретъ свое и, дѣйствуя на умъ, дѣйствуетъ и на нравы. Въ этомъ всего лучше убѣждаютъ насъ люди, вынесшіе изъ школы твердую привязанность къ наукѣ, едва узнавъ первые ея начатки. Безъ всякаго надзора и приготовленія къ жизни, брошенные въ жизнь, въ борьбѣ съ лишеніями и нуждами, они въ одной наукѣ находятъ и утѣшеніе, и крѣпость, и мужество въ борьбѣ.

Изъ изложеннаго взгляда на воспитательное значеніе науки Пироговъ вывелъ два важныя слѣдствія: 1) преподаваніе должно прежде всего обогащать умъ положительными свѣдѣніями, должно подчиняться научнымъ требованіямъ предмета, и самый предметъ не долженъ служить лишь орудіемъ для постороннихъ цѣлей. Всего чаще у насъ прямыя цѣли обученія приносятъ въ жертву такъ называемому развитію. Но развитіе, если оно не подкрѣплено положительнымъ знаніемъ, переходитъ въ фразу, въ мыльный пузырь, который ничего не стоитъ. Развитіе существенно необходимо, потому что образуетъ человѣка, тогда какъ знаніе даетъ только ученаго; но развитіе должно опираться на фактъ, на знаніе, быть его прямымъ, конечнымъ выводомъ, и только тогда можетъ получить цѣну. Поэтому въ преподаваніи воспитательный элементъ не долженъ стоять на первомъ планѣ, наставникъ никогда не долженъ забывать свою прямую цѣль — систематическую передачу знанія, но, не забывая ея, онъ долженъ столь-же постоянно помнить и о второй задачѣ. 2) Наставники, представители науки, должны быть вмѣстѣ и воспитателями; они, пользуясь образовательною силою науки, должны забо-

титься о развитіи здраваго смысла и любви къ истинѣ въ своихъ ученикахъ, а чрезъ это улучшать и нравы будущаго поколѣнія. Въ такомъ способѣ воспитанія несравненно болѣе условій для успѣха, нежели въ раздѣленіи научной части училищъ отъ воспитательной. Здравый смыслъ, характеръ и воля воспитанника разовьются гораздо болѣе отъ часового ученія у одного или двухъ дѣльныхъ наставниковъ, нежели отъ безпрерывнаго надзора десяти надзирателей, гувернеровъ, воспитателей. Если скажутъ: гдѣ найти столько наставниковъ, которые съумѣли-бы дѣйствовать на ученика образовательною силою науки? То можно спросить: гдѣ взять столько дѣльныхъ воспитателей, которые съумѣли-бы охранить ученика отъ невоспитательнаго вліянія жизни? Воспитательныя заведенія, даже закрытыя, не могутъ удержать струю житейской грязи, проникающую чрезъ ихъ стѣны.

Придавая большое значеніе наукѣ во всей системѣ воспитанія, Пироговъ отводилъ видное мѣсто и живымъ представителямъ науки — преподавателямъ. Главное условіе успѣха школъ и воспитанія онъ видѣлъ не въ уставахъ и программахъ, а въ хорошихъ дѣятеляхъ, надлежащимъ образомъ подготовленныхъ учителяхъ. Для коренного преобразованія чего-бы то ни было нужны не одни новые законы, но и новые люди. Кто искренно желаетъ истиннаго прогресса, тотъ не долженъ много разсчитывать на дѣйствіе такихъ мѣръ, какъ перемѣна уставовъ, программъ и пр., которыя одни хотя и быстро измѣняютъ, но только не сущность дѣла, а форму. Бюрократизмъ нигдѣ не причиняетъ столько вреда, какъ въ дѣлѣ науки и воспитанія, гдѣ все должно быть основано на призваніи, пониманіи дѣла и на дружномъ соединеніи для одной цѣли нравственныхъ и умственныхъ силъ всѣхъ воспитателей и наставниковъ. Потому одна изъ существеннѣйшихъ заботъ при устройствѣ школъ и ихъ правильномъ развитіи заключается въ обновленіи школъ свѣжими и хорошими дѣятелями и обезпеченіи за ними надлежащаго положенія и вліянія.

Съ этой точки зрѣнія Пироговъ старался сблизить учителей и учениковъ, уничтожить ту рознь, которая была обычной въ то время, да въ значительной степени существуетъ и теперь. Поэтому онъ старался ограничить тѣлесныя наказанія учащихся, бывшія въ то время въ большомъ ходу; стремился правильно организовать и распространить литературныя бесѣды въ гимназіяхъ; указывалъ плодотворные педагогическіе вопросы для обсужденія въ учительскихъ конференціяхъ и совѣтахъ. Словомъ,

Пироговъ хотѣлъ, чтобы учащіеся соприказались съ наукой не только въ классахъ на урокахъ, но и повсюду, чтобы имъ былъ облегченъ доступъ и сношеніе съ живыми представителями науки — преподавателями, чтобы учащіе и учащіеся составляли одну дружную семью.

Взглядъ Пирогова на образовательный характеръ въ нравственномъ смыслѣ изученія науки по своей сущности вполнѣ справедливъ, но совершенно не развитъ и не доказанъ, высказанъ безъ всякихъ оговорокъ и разъясненій. Разсуждающій образованный человѣкъ можетъ замѣтить Пирогову, какъ и дѣлалъ въ свое время Ушинскій [1]), что мы очень хорошо понимаемъ, что такое добро, что зло; но знаемъ также слишкомъ хорошо, гдѣ раки зимуютъ. Умъ, и очень развитый умъ, понимая очень хорошо зло, происходящее для общества отъ осуществленія тѣхъ или другихъ личныхъ интересовъ, тѣмъ не менѣе рѣшается на ихъ осуществленіе именно потому, что они личные Гоголевскій городничій, а тѣмъ болѣе Павелъ Ивановичъ Чичиковъ, равно какъ и судья Тяпкинъ-Ляпкинъ, разсуждающій о созданіи міра, не потому кривятъ душой, чтобы не понимали, что не должно кривить ею; не потому извращаютъ законы и обращаютъ въ свою личную пользу свое оффиціальное положеніе, чтобы не понимали общественной пользы законовъ и ихъ правильнаго исполненія. Конечно, случается и такой грѣхъ, но очень рѣдко; чаще-же всего мы очень хорошо понимаемъ, что законъ полезенъ, что исполненіе его необходимо для общественной пользы; но понимаемъ также очень хорошо, что неисполненіе законовъ очень полезно для насъ самихъ. Слѣдуетъ признать, что образованіе ума и обогащеніе его знаніями много принесетъ пользы, но нельзя предположить, чтобы ботаническія или зоологическія познанія, или даже ближайшее знакомство съ произведеніями Фохта и Молешотта могли сдѣлать гоголевскаго городничаго честнымъ чиновникомъ. Будь Павелъ Ивановичъ Чичиковъ посвященъ во всѣ тайны органической химіи, или политической экономіи, онъ остался бы тѣмъ-же, весьма вреднымъ для общества, пронырой, и даже сдѣлался бы еще вреднѣе, еще неуловимѣе. Имѣется цѣлый рядъ замѣчательныхъ по уму, по таланту людей—и въ то-же время лицъ съ низкимъ нравственнымъ уровнемъ, таковы Беконъ, бравшій взятки, Мальборугъ, обкрадывавшій своихъ солдатъ, Гегель, пресмыкавшійся предъ властями. Грибоѣдовъ сказалъ, что умный

---

[1]) Собраніе педагогическихъ сочиненій. Ст. О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи.

человѣкъ не можетъ быть не плутомъ, и на самомъ дѣлѣ очень умные люди могутъ быть, и нерѣдко бываютъ, очень большими плутами. „Одного ума и однихъ познаній еще недостаточно для укорененія въ насъ того нравственнаго чувства, того общественнаго цемента, который иногда согласно съ разсудкомъ, а часто и въ противорѣчіи съ нимъ, связываетъ людей въ честное, дружное общество“. „Нравственность не есть необходимое послѣдствіе учености и умственнаго развитія“.

Такъ говорилъ Ушинскій, такъ и нынѣ говорятъ многіе, такъ говоритъ, думаетъ и чувствуетъ интеллигентная толпа. „Никакъ нельзя настаивать на непремѣнной связи между уровнемъ нравственности и развитіемъ ума, хотя-бы онъ обладалъ калибромъ генія. Съ моральной точки зрѣнія, замѣтилъ Блэки,—Наполеонъ I жилъ и умеръ убогимъ бѣднякомъ; точно также блескъ величія Байрона былъ, въ сущности, страннымъ примѣромъ нравственнаго паденія“ [1]). Нравственное воспитаніе есть, какъ будто-бы, нѣчто особое отъ умственнаго образованія, а между тѣмъ оно-то, по мнѣнію Ушинскаго, составляетъ главную задачу воспитанія, гораздо болѣе важную, чѣмъ развитіе ума вообще, наполненіе головы познаніями и разъясненіе каждому его личныхъ интересовъ. Средствами нравственнаго развитія служатъ: воспитаніе семейное и общественное, вліяніе литературы, общественной жизни и другихъ общественныхъ силъ. Эту мысль еще болѣе рѣзко выразилъ Л. Н. Толстой.

Толстой полагаетъ, что идея о воспитывающемъ обученіи по существу своему есть совершенно ложная идея. Наука есть наука и никакого воспитывающаго элемента въ себѣ не заключаетъ. Школа должна имѣть одну цѣль—передачу свѣдѣній, знанія, не пытаясь переходить въ нравственную область убѣжденій, вѣрованій и характера; цѣль ея должна быть одна—наука, а не результаты ея вліянія на человѣческую личность. Школа не должна пытаться предвидѣть послѣдствія, производимыя наукой, а, передавая ее, должна предоставлять полную свободу ея примѣненія.

Но какъ-же это возможно образовывающему не пытаться произвести посредствомъ своего преподаванія извѣстное воспитательное вліяніе? Такое стремленіе, по мнѣнію Толстого, законно, но возможность воспитательнаго вліянія на учащихся заключается не въ самой наукѣ, а въ ея преподаваніи, слѣдовательно,

---

[1]) Проф. Ярошъ. „Современныя задачи нравственнаго воспитанія“. Харьковъ, 1893 г., стр. 52—53.

въ личности учителя, въ любви его къ наукѣ, въ любовной передачѣ ея и въ любовномъ отношеніи учителя къ ученику. „Хочешь наукой воспитать ученика,—говоритъ Толстой, обращаясь къ учителю,—люби свою науку и знай ее, и ученики полюбятъ и тебя, и науку, и ты воспитаешь ихъ; но если самъ не любишь ее, то сколько-бы ты ни заставлялъ учить, наука не произведетъ воспитательнаго вліянія“ [1]).

Вообще-же образованіе имѣетъ своей основой не воспитательныя цѣли, а потребность въ равенствѣ знаній. Учатся за тѣмъ, чтобы усвоить себѣ знанія болѣе свѣдущихъ, сравняться съ ними. Какъ скоро ученикъ сравнялся въ знаніяхъ съ учителемъ, цѣль достигнута, и ученіе прекращается. Хорошее или дурное образованіе всегда и вездѣ, во всемъ родѣ человѣческомъ, опредѣляется только тѣмъ, медленно или скоро достигается полное равенство между учащимъ и учащимся: чѣмъ медленнѣе, тѣмъ хуже; чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше. Всѣ воспитательныя задачи должны быть устранены изъ школы и образованія, потому что воспитаніе, какъ умышленное формированіе людей по извѣстнымъ образцамъ, неплодотворно, незаконно и невозможно: правъ на воспитаніе, правъ одного человѣка или небольшого собранія людей дѣлать изъ другихъ то, что хочется, не существуетъ. Воспитаніе есть насиліе, есть возведенное въ принципъ стремленіе къ нравственному деспотизму; его основаніе есть произволъ, образованіе-же свободно и разумно. Полное равенство знаній между образующимъ и образующимся—вотъ чѣмъ по существу исчерпывается образованіе [2]).

Такимъ образомъ взглядъ Пирогова о неразрывной связи между умственнымъ развитіемъ и нравственнымъ образованіемъ нуждается въ серьезныхъ и вѣскихъ дополнительныхъ доказательствахъ, такъ какъ онъ встрѣтилъ рѣшительное отрицаніе у двухъ другихъ упомянутыхъ русскихъ педагоговъ.

Въ то время, когда Пироговъ развивалъ свои идеи объ общемъ образованіи, его проповѣдь была чрезвычайно важна и умѣстна, такъ какъ профессіональное направленіе господствовало всюду. Идеи Пирогова объ общемъ образованіи вполнѣ гармонировали съ характеромъ эпохи освобожденія и произвели потому сильное впечатлѣніе. Даже школьная практика начала мѣняться подъ вліяніемъ пироговскихъ идей объ общемъ образованіи, низшіе классы нѣкоторыхъ спеціальныхъ учрежденій были закрыты и замѣнены общеобразовательными.

[1]) Сочиненія Л. Н. Толстого, т. IV, стр. 146—149.
[2]) Т. IV, стр. 185—190.

Увлекаясь идеей общаго гуманитарнаго образованія, выясняя ея сущность и необходимость, устраняя препятствія къ ея осуществленію, Пироговъ естественно оставилъ совершенно въ тѣни профессіональное, прикладное образованіе. Оно представлялось ему возникающимъ само собой изъ общаго. „Не врождена-ли всѣмъ намъ,—разсуждалъ онъ,—наклонность сообщать другъ другу пріобрѣтенныя свѣдѣнія? И что-же это такое, какъ не свойство духа примѣнять пріобрѣтенное?“ Прикладное образованіе ему представлялось недостаточнымъ и существующимъ лишь „покуда“, т.-е. временно. Прикладное образованіе „доказываетъ только слабость нашихъ силъ, слабость воли, слабость любви къ человѣчеству и къ истинѣ“. Спеціальное-же образованіе Пироговъ признавалъ необходимымъ и полагалъ, что „школа не иначе можетъ совершенно и нераздѣльно слиться съ жизнью, какъ принявъ на себя дѣло и общечеловѣческаго, и спеціальнаго образованія“ [1]).

Изъ этихъ словъ видно, что Пироговъ строго различалъ между прикладнымъ и спеціальнымъ образованіемъ: первое не нужно, второе необходимо. Такое различіе предполагаетъ точное опредѣленіе прикладного и спеціальнаго образованія, а между тѣмъ такого опредѣленія у Пирогова совсѣмъ нѣтъ, и самъ онъ смѣшиваетъ эти два вида образованія. Онъ говоритъ, что прямыя и непосредственныя выгоды „спеціальнаго образованія“ очевидны и разительны для большинства, что большинство никакъ не можетъ понять, зачѣмъ учиться тому, изъ чего нельзя сдѣлать непосредственнаго приложенія; что только одна бѣдность можетъ извинить отца, избирающаго произвольно „спеціальное поприще для образованія сына“, и то только въ томъ случаѣ, если спеціальное образованіе“ даетъ независимое положеніе въ обществѣ „съ насущнымъ хлѣбомъ на цѣлую жизнь“ [2]). Въ приведенныхъ мѣстахъ подъ спеціальнымъ образованіемъ, очевидно, разумѣется прикладное образованіе. Съ другой стороны, Пироговъ считалъ университеты, школы высшаго спеціальнаго образованія, заведеніями, въ которыхъ дается прикладное практическое образованіе. Поэтому онъ желалъ, чтобы у насъ „служебно-образовательное направленіе нашихъ университетовъ приняло чисто-научный характеръ“. Фактически университеты, по его мнѣнію, приготовляли служилыхъ людей государству, т.-е. были профессіо-

---

[1]) Т. II, стр. 286, 287, 289, 292.
[2]) Т. II, стр. 290, 292.

нальными прикладными школами, а не учрежденіями для спеціальнаго научнаго образованія [1]).

Несомнѣнно, раскрытіе идеи общечеловѣческаго образованія, выясненіе единаго гуманитарнаго образовательнаго идеала для всѣхъ сословій нужно признать большой заслугой Пирогова для русскаго просвѣщенія. Но точно также несомнѣнно, съ другой стороны, что другая половина образованія, образованіе не общечеловѣческое и не единое для всѣхъ, а многое и частное, образованіе прикладное и спеціальное осталось у него совершенно невыясненнымъ. О прикладномъ образованіи онъ имѣлъ наивныя представленія, что оно само собой возникнетъ изъ общаго и что хлопотать особенно о его организаціи нечего. Самая сущность его рисовалась Пирогову весьма не ясно, такъ что оно сливалось въ его сознаніи съ спеціальнымъ образованіемъ. Очевидно, эта вторая половина образованія требовала разъясненія и обработки. Когда общее образованіе понемногу окрѣпло и организовалось, педагогическая мысль естественно перешла къ разработкѣ вопроса объ организаціи прикладного и спеціальнаго образованія.

Разработкѣ этого вопроса много времени и силъ отдалъ Е. Андреевъ, который, по его словамъ, болѣе 40 лѣтъ занимался школьнымъ дѣломъ и въ частности выясненіемъ соотношенія между общимъ и спеціальнымъ образованіемъ. Свои мысли по указанному вопросу онъ изложилъ въ книгѣ „Школьное дѣло въ Россіи. Наши общія и спеціальныя школы“ (Спб., 1882 г.) [2]). Наблюдая воздѣйствіе школы на жизнь, на поднятіе ея нравственнаго и экономическаго строя, Андреевъ пришелъ къ печальнымъ выводамъ. Наши школы, по его наблюденіямъ, вмѣсто приготовленія здоровыхъ, полезныхъ и энергичныхъ дѣятелей, вмѣсто возбужденія энергіи къ добру, вмѣсто наученія, улучшенія и умиротворенія, вводятъ въ жизнь людей истощенныхъ и индиферентныхъ, или-же проникнутыхъ отчаяніемъ, возбужденныхъ и раздраженныхъ. Для устраненія такихъ печальныхъ явленій нужно выдвинуть на подобающее ему мѣсто спеціальное образованіе. Школа не должна служить ареной для одностороннихъ побужденій; чуткая къ запросамъ и теченію жизни и открытая для критики, она должна быть объективной. Каждый предметъ въ школѣ терпимъ только въ

[1]) Ibidem, стр. 100—102.

[2]) См. также посмертную статью Андреева о реальныхъ училищахъ и профессіональныхъ школахъ въ „Техническомъ Образованіи“ 1892 года, № 1, октябрь.

размѣрѣ своей дѣйствительной пользы, для развитія и наученія. Всѣ школы въ государствѣ должны составлять одну правильно и просто построенную систему, чтобы каждый способный человѣкъ находилъ себѣ въ школѣ подготовку для своей практической дѣятельности. Никакая способность не должна оставаться безъ культуры, которую можетъ дать ей школа. Общее образованіе въ различныхъ степеняхъ своихъ должно предшествовать спеціальному и быть ему основой; всякое предрѣшеніе участи учащагося, не оправдываемое его способностями, наклонностями или обстоятельствами, должно быть тщательно избѣгаемо. Каждое низшее заведеніе должно открывать двери въ непосредственно за нимъ слѣдующее высшее, общее или спеціальное, безъ задержки и потери времени.

На основаніи изложенныхъ началъ можно представить такой планъ общаго и спеціальнаго образованія.

Основой всего образованія служитъ начальная школа съ трехлѣтнимъ курсомъ и съ непремѣннымъ преподаваніемъ въ ней естествознанія, ремеслъ и рукодѣлій для желающихъ. Въ деревняхъ къ ней примыкаютъ два добавочные курса, преимущественно для прикладныхъ знаній, и приготовленіе помощниковъ учителей. Часть учениковъ начальной школы перейдетъ въ низшія ремесленныя и сельско-хозяйственныя школы, или-же поступитъ въ работу на заводы, къ мастерамъ, въ хозяйство; для нихъ нужно учредить полудневные (т.-е. начинающіеся послѣ полудня), а также вечерніе и воскресные классы. Другая часть учениковъ начальной школы, продолжая свое общее образованіе, поступитъ въ прогимназіи реальнаго характера съ трехлѣтнимъ курсомъ. Предметы преподаванія въ нихъ слѣдующіе: законъ божій, русскій языкъ, математика, естествознаніе, исторія географія и графика. Это предметы обязательные. Необязательные предметы — новые языки, музыка, рукодѣлія и ремесла. По окончаніи названнаго курса, большинство (70%) поступитъ въ разныя профессіональныя школы съ 2—3—4-хъ лѣтнимъ курсомъ; меньшая часть — въ общія гимназіи съ обоими древними языками и съ 4-хъ-лѣтнимъ курсомъ.

Большинство прошедшихъ гимназическій курсъ поступитъ въ университеты и высшія спеціальныя школы съ 3 — 4-хъ-лѣтнимъ курсомъ, послѣ чего они перейдутъ на практику; меньшинство-же можетъ получить дальнѣйшее спеціальное образованіе въ академіяхъ, семинаріяхъ и т. п.

Учительскія семинаріи для низшихъ школъ должны снабжать своихъ учениковъ прикладными знаніями. Обученіе учи-

телей ремесламъ удобнѣе производить по окончаніи ими семинарскаго ученія, на особыхъ курсахъ.

Собственно профессіональныя школы должны быть трехъ различныхъ типовъ: онѣ должны готовить распорядителей, — лицъ, которыя, при широкомъ общемъ образованіи, спеціально изучили-бы научную сторону своего предмета. Это высшія школы, напримѣръ, университетскіе факультеты, медицинская академія и т. п. Низшія профессіональныя школы, напримѣръ, сельско-хозяйственныя, приготовляютъ лицъ, способныхъ къ физическому труду, требующему большого физическаго напряженія. Въ такихъ рабочихъ предполагаются нѣкоторыя научныя знанія, развитіе вкуса, навыкъ руки къ рисованію, понятливость. Среднія профессіональныя школы готовятъ второстепенныхъ распорядителей, могущихъ помогать главнымъ, но не принимающихъ на себя ни составленія плановъ работъ, ни отвѣтственности за нихъ. Эти второстепенные дѣятели завѣдываютъ лишь извѣстною частью и дѣйствуютъ по даннымъ правиламъ.

Въ постановкѣ профессіональныхъ школъ обыкновенно встрѣчаются два весьма важные недостатка. Профессіональныя школы, не имѣя подготовительныхъ заведеній, сами бываютъ вынуждены заниматься подготовкой для себя учениковъ, а потому принимать учащихся въ слишкомъ раннемъ возрастѣ, когда ихъ наклонности еще не опредѣлились. Между тѣмъ предрѣшать участь мальчика въ 10 лѣтъ невозможно; это положительно возбраняетъ уваженіе къ его человѣческому достоинству. Чѣмъ позже будетъ допущена спеціализація, тѣмъ лучше. Поэтому возрастъ для пріема въ профессіональную школу не долженъ быть менѣе 13 лѣтъ, — время, къ которому будетъ пройденъ курсъ реальной прогимназіи. Въ дѣйствительности-же этотъ возрастъ, за недостаткомъ подготовки, опредѣлится въ 14—15 лѣтъ.

Второй главный недостатокъ существующихъ профессіональныхъ школъ тотъ, что онѣ, не находя въ принятыхъ ученикахъ надлежащей подготовки, затрудняютъ свой профессіональный курсъ сообщеніемъ такихъ свѣдѣній, которыя учащіеся должны-бы получить уже въ подготовительныхъ заведеніяхъ. Общеобразовательное преподаваніе не можетъ быть исключено совершенно изъ профессіональныхъ школъ, но оно должно ограничиваться только лучшимъ усвоеніемъ и нѣкоторымъ развѣ расширеніемъ того общаго образованія, которое уже пріобрѣтено въ прогимназіи. Наполнять курсъ этихъ школъ совершенно новыми свѣдѣніями общеобразовательнаго характера или большими

подробностями—не соотвѣтствовало-бы ихъ назначенію. Въ виду такой постановки профессіональныхъ школъ, возраста учащихся при поступленіи и того обстоятельства, что профессіональная школа не даетъ окончательнаго мастера, что ея ученикъ настоящимъ мастеромъ можетъ сдѣлаться только въ мастерской, на практикѣ, курсъ профессіональной школы не долженъ превышать трехъ лѣтъ, а въ иныхъ случаяхъ можетъ быть и сокращенъ.

Практическія занятія въ профессіональной школѣ непремѣнно должны играть значительную роль. Отъ учениковъ профессіональныхъ школъ можно требовать ежедневной 8-ми-часовой работы. Изъ этого времени отъ 5 до 6 часовъ должны быть отданы на практическія занятія и лишь не болѣе 2—3 часовъ на теоретическія классныя. Конечно, въ различныхъ профессіональныхъ школахъ число часовъ теоретическихъ и практическихъ занятій должно довольно значительно измѣняться. Напримѣръ, въ коммерческой профессіональной школѣ на теоретическія занятія должно быть употреблено болѣе времени, а на практическія менѣе; въ такихъ-же ремесленныхъ школахъ, какъ школы часовщиковъ, оптиковъ, красильщиковъ, ткачей, гдѣ самыя ремесла требуютъ большихъ практическихъ занятій, и число часовъ, имъ посвященныхъ, должно быть значительно.

Стремленіе Андреева построить такую систему школъ, которыя равно удовлетворяли-бы потребностямъ общаго и профессіональнаго образованія, заслуживаетъ полнаго сочувствія. Авторъ не напрасно занимался долгое время этимъ вопросомъ, о связи общеобразовательныхъ и профессіональныхъ школъ и о постановкѣ тѣхъ и другихъ онъ высказалъ много весьма здравыхъ мыслей и сужденій. Между прочимъ, заслуживаетъ вниманія во взглядахъ Андреева та черта, что онъ не стремился сократить и урѣзать общее образованіе для расширенія профессіональнаго, онъ признавалъ даже необходимость изученія двухъ древнихъ языковъ въ гимназіи.

Не входя въ разсмотрѣніе частныхъ мнѣній Андреева о различныхъ педагогическихъ вопросахъ, остановимся лишь на самой сущности его воззрѣній — на соотношеніи между общимъ и профессіональнымъ образованіемъ. Въ понятіи послѣдняго мы находимъ значительную неясность, много путающую и затемняющую все дѣло.

„Подъ общимъ названіемъ профессіональной школы,—говоритъ Андреевъ, — нужно разумѣть всякую, которая готовитъ человѣка къ какой-нибудь спеціальности“ (стр. 200). Такимъ обра-

зомъ, профессіональное и спеціальное образованія отожествляются и противопоставляются общему. Здѣсь есть значительная неясность.

Разсматривая образованіе въ цѣломъ, мы должны различать въ немъ слѣдующія, тѣсно связанныя одна съ другой, формы и степени: образованіе общее, спеціальное и техническое.

Общее образованіе имѣетъ цѣлью, по возможности, всестороннее развитіе личности. Оно поэтому бываетъ болѣе или менѣе энциклопедичнымъ, включающимъ разнообразные предметы. Никакихъ непосредственно практическихъ цѣлей оно не преслѣдуетъ, вслѣдствіе чего многимъ кажется удаленнымъ отъ интересовъ жизни, отвлеченнымъ и даже довольно безполезнымъ. Но общее образованіе можетъ быть признано безполезнымъ лишь въ томъ случаѣ, если признаются безполезными здравый, развитой разсудокъ, хорошая память, умѣнье толково выражать свои мысли, свѣтлый, разумный взглядъ на міръ. Кто цѣнитъ эти послѣднія свойства, тотъ долженъ цѣнить и общее образованіе, къ развитію которыхъ оно стремится. Можно возражать противъ дурной постановки общаго образованія, но не противъ самаго общаго образованія.

Одного общаго образованія недостаточно. Жизнь, съ одной стороны, очень сложна, жизненныя дѣятельности разбились на множество отдѣльныхъ теченій; съ другой — наука представляетъ то-же самое — при громадной сложности въ цѣломъ безконечное развѣтвленіе на отдѣльныя научныя дисциплины. Такимъ образомъ, къ общему образованію оказывается необходимымъ присоединить частное или спеціальное — изученіе извѣстной отрасли науки, извѣстной практической дѣятельности. Спеціальное образованіе есть образованіе одностороннее — развитіе какой-либо одной стороны духа, пріобрѣтеніе свѣдѣній въ одной области. Безъ предварительнаго общаго образованія, спеціальное есть уродливое явленіе, мало просвѣтляющее человѣка. Какъ бы ни были обширны и глубоки знанія человѣка въ извѣстной спеціальности, они суть знанія весьма одностороннія, узкія и ограниченныя, не дающія достаточнаго основанія для правильныхъ сужденій о предметахъ, лежащихъ внѣ спеціальной сферы. За предѣлами спеціальности цѣлый міръ, а спеціальность — маленькій, ничтожный уголокъ его.

Спеціальное образованіе можетъ быть теоретическимъ и практическимъ. Теоретическое спеціальное образованіе есть изученіе какой-либо отрасли науки или искусства съ малымъ количествомъ соотвѣтственной ручной работы. Центръ тяжести

въ этомъ случаѣ лежитъ въ теоріи. Если-же спеціальное образованіе, по самой сущности своей, требуетъ непрерывной и значительной ручной работы, то оно становится техническимъ. Въ послѣднемъ элементы физической дѣятельности, физическаго труда преобладаютъ надъ теоретическими упражненіями. Изученіе филологіи, юриспруденціи, богословія есть спеціальное теоретическое образованіе, ручная работа, физическій трудъ здѣсь ничтожны; въ изученіи медицины, технологіи, инженернаго искусства и горнаго дѣла больше ручной работы и въ спеціальное образованіе входитъ довольно значительный техническій элементъ.

Образовательное вліяніе техническихъ упражненій обусловливается ихъ связью съ спеціальными теоретическими занятіями. Теорія, наука составляютъ душу техники; безъ спеціальной науки техника есть лишь совокупность внѣшнихъ пріемовъ, есть выучка. До такой выучки техника нерѣдко и спускается, когда, напримѣръ, мастеръ, ничего толкомъ не объясняя ученику, лишь путемъ наглядныхъ дѣйствій пріучаетъ его къ своему мастерству.

Полное образованіе слагается изъ охарактеризованныхъ трехъ видовъ образованія: общаго, спеціальнаго (теоретическаго) и техническаго, причемъ степени каждаго изъ нихъ могутъ быть весьма различны. Широкое общее образованіе можетъ сочетаться съ глубокимъ спеціальнымъ образованіемъ и выработанной техникой; скудное сравнительно общее образованіе можетъ сочетаться съ глубокимъ спеціальнымъ и скудной техникой; общее и спеціальное образованіе могутъ быть скудны, а техника богата, всѣ виды образованія могутъ быть весьма недостаточны и т. д. Сочетанія могутъ быть самыя разнообразныя.

Съ педагогической точки зрѣнія между указанными формами образованія отношеніе должно быть такое: спеціальное и техническое образованіе можетъ лишь слѣдовать за общимъ, но ни въ какомъ случаѣ не предварять и не замѣнять его. Спеціальное образованіе есть образованіе частное, одностороннее, дающее знанія лишь по извѣстной области; безъ общаго образованія оно нѣчто ненормальное, уродливое. Человѣкъ, владѣющій очень развитыми мускулами ногъ, могущій въ бѣгѣ состязаться съ лошадьми, но слабый вообще, съ худенькими маленькими ручками, съ слабыми органами внѣшнихъ чувствъ, съ плохой головой— уродъ. Онъ спеціалистъ по бѣгу, но организмъ его въ цѣломъ и здоровье неудовлетворительны. Такой человѣкъ жалокъ. Во всемъ требуется нѣкоторая пропорціональность. Глубокій спеціалистъ безъ общаго образованія—такой-же уродъ, напоминающій каррикатурныя изображенія людей съ громадными головами на

маленькихъ туловищахъ, съ дѣтскими ручками и ножками. Спеціальное образованіе всегда много страдаетъ отъ недостатка общаго, спеціалистъ превращается въ муравья, ничего не знающаго, кромѣ той муравьиной кучи, въ которой онъ работаетъ съ своими товарищами.

Спеціальное образованіе нельзя начинать очень рано. Спеціальное образованіе должно отвѣчать личнымъ особенностямъ, расположеніямъ и вкусамъ, а всѣ эти личныя особенности обнаруживаются не рано. Нужно дать время сказаться имъ, иначе легко направить питомца на ложный образовательный путь, не соотвѣтствующій его природнымъ склонностямъ. Съ другой стороны, раннее спеціальное образованіе особенно вредитъ общему правильному развитію человѣка, съ дѣтства заковывая въ узкія рамки спеціальности, сообщая всей личности односторонность понятій, вкусовъ и взглядовъ. Лучше позже начать спеціальное образованіе, чѣмъ слишкомъ рано.

Каждой ступени спеціальнаго образованія должна предшествовать соотвѣтствующая ступень общаго образованія. Андреевъ хорошо замѣтилъ, что спеціальныя школы могутъ ставить себѣ задачей готовить или руководителей предпріятій, или ихъ помощниковъ и исполнителей, или-же простыхъ чернорабочихъ, владѣющихъ нѣкоторой спеціальной подготовкой. Сообразно такимъ тремъ степенямъ спеціальнаго образованія должны существовать и три степени общаго образованія: элементарное, среднее и высшее (его фактически нѣтъ), причемъ человѣкъ не можетъ быть допускаемъ до высшей ступени спеціальнаго образованія, если онъ предварительно не прошелъ соотвѣтствующую ступень общаго образованія. Нельзя готовиться въ руководители практическаго предпріятія, не получивъ предварительно высшаго образованія. Такое требованіе необходимо ставить потому, что иначе спеціальное образованіе пострадаетъ, не имѣя подъ собою широкаго фундамента. Практика постоянно нарушаетъ высказываемое требованіе, выставляя цѣлые полки спеціалистовъ-практиковъ лишь съ элементарнымъ общимъ образованіемъ. Эти спеціалисты-практики, можетъ быть, и доставляютъ хорошіе барыши хозяевамъ, нанявшимъ ихъ для руководства и управленія своими фабриками, заводами, бумагопрядильнями и пр.; но въ широкомъ общественномъ смыслѣ и въ государственномъ отношеніи они неудовлетворительны, слишкомъ узко глядятъ на дѣло, а нерѣдко и прямо вредны, потому что съ спокойною совѣстью жертвуютъ общественными и государственными интересами выгодамъ управляемой ими фабрики и нанявшаго ихъ хозяина.

ГЛАВА XIX.

Государство и общество въ ихъ отношеніи къ устройству народнаго образованія. Исторія вопроса до послѣдняго времени.

Новая русская педагогика вступила въ борьбу съ прежней—государственной, съ ея односторонностью. Противъ основного догмата государственной педагогики: задача воспитанія заключается въ подготовкѣ послушнаго вѣрноподданнаго сообразно его сословію,—новая педагогика выдвинула коренное положеніе: воспитаніе и образованіе въ своей сущности общечеловѣчны и ихъ задача—подготовка человѣка. Съ этой точки зрѣнія новая педагогія создала ученіе объ образованіи общемъ, спеціальномъ и техническомъ и организацію народной школы на общечеловѣческихъ началахъ. Но оставался еще одинъ коренной, животрепещущій вопросъ, имѣвшій огромное значеніе для всей педагогіи третьяго періода, вопросъ объ отношеніи государства и общества къ народному образованію, его устройству. Если государство должно было, по сравненію съ своимъ положеніемъ во второй періодъ, нѣсколько ограничить свое вліяніе въ третьемъ, нѣсколько сжаться, то должно было выдвинуться общество и занять освободившееся мѣсто. Какъ много должно было сократиться государство и какъ далеко выдвинуться общество? Шла ли рѣчь лишь о сокращеніи одного начала и расширеніи другого, или о замѣнѣ одного начала другимъ, государственной педагогики—общественной? Это нужно было изслѣдовать. Очевидно, общечеловѣческая педагогика не могла мириться съ всевластіемъ государства въ устройствѣ воспитательныхъ и учебныхъ дѣлъ. Государственная педагогика мало цѣнила общечеловѣческія задачи воспитанія, она отвергала даже существованіе людей и допускала лишь существованіе членовъ сословій и профессій. Въ образованіи, по мнѣнію государства, нѣтъ никакихъ общественныхъ элементовъ, обществу нечего дѣлать со школами, это учрежденія чисто государственныя. Такъ рѣшало вопросъ государство во второй періодъ, но въ третій скоро само же было вынуждено отступиться отъ этого рѣшенія и смягчить свой взглядъ. Дѣло началось съ вопроса объ отношеніи государства къ частнымъ школамъ.

Сильное и явное нерасположеніе правительства къ частной предпріимчивости въ дѣлѣ народнаго образованія должно было существенно измѣниться подъ вліяніемъ реформъ, происшед-

шихъ въ царствованіе императора Александра II. Прежнее отношеніе къ общественному и частному почину въ дѣлѣ народнаго образованія противорѣчило всему направленію обновленной русской жизни, вслѣдствіе чего въ январѣ 1857 года послѣдовало разрѣшеніе открывать частныя школы и пансіоны безъ ограниченія; они были признаны не только не внушающими недовѣрія, но даже заслуживающими поощренія.

Рѣзкая перемѣна въ отношеніи государства къ частному и общественному почину въ дѣлѣ народнаго образованія естественно возбуждала общій вопросъ объ отношеніяхъ между государствомъ и обществомъ въ устроеніи народнаго образованія. Этотъ вопросъ получалъ видное, первенствующее положеніе въ виду того, что общество склонялось къ идеаламъ общечеловѣческимъ, а государство къ сословно-профессіональнымъ; между тѣмъ народное образованіе, съ произведенными и предполагавшимися реформами, пріобрѣтало громадную важность и въ глазахъ правительства и въ обществѣ. Возникала потребность въ теоретическомъ разъясненіи вопроса, которое и началось съ конца пятидесятыхъ годовъ.

Какъ на первый опытъ въ этомъ родѣ, мы укажемъ на соображенія г. Юзефовича, помощника попечителя кіевскаго учебнаго округа во время дѣятельности тамъ Пирогова. Гуманныя и широкія стремленія попечителя къ поднятію и улучшенію воспитанія и образованія отразились и на взглядахъ его помощника.

Первое условіе для правильной организаціи общественнаго образованія, по мнѣнію Юзефовича, есть соединеніе всѣхъ учебныхъ заведеній въ одну общую систему. Это условіе sine qua non правильнаго рѣшенія задачи. Такое соединеніе тѣмъ менѣе должно-бы встрѣчать противорѣчіе, что оно не представляетъ никакихъ неудобствъ сохранить существующій порядокъ въ административно-хозяйственномъ отношеніи. Здѣсь нужна не внѣшняя, административная, а внутренняя, органическая связь, которая нисколько не препятствуетъ всѣмъ спеціальнымъ заведеніямъ оставаться въ административно-хозяйственной зависимости отъ подлежащихъ вѣдомствъ.

Логическая постепенность умственнаго развитія представляетъ слѣдующія ступени: 1) первоначальное (элементарное) образованіе; 2) общее приготовительное (среднее); 3) общее и спеціальное окончательное; 4) высшее академическое. Отсюда четыре группы учебныхъ заведеній: народныя школы, гимназіи, общіе и спеціальные факультеты, университеты. Спеціальные факультеты предлагаются тѣмъ гимназистамъ, которые пожелаютъ сдѣлаться

вполнѣ образованными практиками. Факультеты эти должны быть самые разнообразные, обнимать всю область спеціальнаго и прикладного знанія. Тѣмъ-же гимназистамъ, которые не пожелаютъ избрать для себя никакого спеціальнаго направленія, должна быть предоставлена возможность довести свое общее гимназическое образованіе до надлежащей зрѣлости. Съ этою цѣлью должны быть учреждены факультеты общихъ наукъ [1]). Въ университетъ будутъ поступать окончившіе курсъ въ общихъ и спеціальныхъ факультетахъ и получившіе ученыя степени для довершенія своего развитія въ высшихъ сферахъ чисто-научной дѣятельности. Сосредоточивая въ себѣ высшую любознательность и дарованія, университетъ долженъ имѣть въ виду приготовленіе не простыхъ дѣятелей, а будущихъ двигателей на поприщѣ науки и жизни. И та, и другая отсюда должны почерпать и самостоятельныхъ мыслителей и практиковъ-изобрѣтателей и государственныхъ людей [2]).

Наша учебная администрація не содѣйствуетъ, а препятствуетъ прогрессивному развитію нашего общественнаго образованія, вслѣдствіе стремленія сосредоточить всю власть въ административныхъ лицахъ, которыя, противорѣча въ характерѣ своей дѣятельности другъ другу, лишаютъ свободы и самостоятельности учебныя заведенія, имъ порученныя. Чтобы прекратить застой и возбудить въ нашемъ общественномъ образованіи дѣятельныя силы, необходимо изъять не только университеты, но и всѣ прочія учебныя заведенія изъ произвола чьей-бы то ни было власти, съ подчиненіемъ ихъ дѣятельности твердо опредѣленнымъ правиламъ и съ предоставленіемъ имъ, въ кругѣ этихъ правилъ, сколь возможно большей самодѣятельности. Безъ самодѣятельности нѣтъ жизни, и безъ нея никакія мѣры, никакія внѣшнія усилія и идеи людей, даже геніальныхъ, не выведутъ дѣятельности нашего общественнаго образованія изъ ея нынѣшней оцѣпенѣлости. Администрацію какъ университетовъ, такъ и другихъ высшихъ учебныхъ заведеній и даже среднихъ нужно сдѣлать выборной, а равно и преподавательскій и профессорскій персоналъ. „Нѣтъ никакого сомнѣнія, что не только высшія, но и среднія учебныя заведенія, поставленныя на эту ногу, проявятъ та-

---

[1]) Составъ наукъ общихъ факультетовъ авторъ не опредѣляетъ, а ссылается на соображенія Бунге въ статьѣ „Объ устройствѣ учебной части въ нашихъ университетахъ“ („Русск. Вѣстн.“, 1858 г., октябрь, кн. 1).

[2]) М. Юзефовичъ, „Чего требуетъ общественное образованіе“. Кіевъ, 1859 г. Стр. 7, 8, 9, 13—15, 18.

кую самостоятельность, такое стремленіе къ преуспѣянію, такія дарованія, до которыхъ мы и гадательно не простирали своихъ требованій“ [1]).

Нѣкоторыя мысли Юзефовича заслуживаютъ вниманія. Необходимость стройной системы въ организаціи нашихъ учебныхъ заведеній, слишкомъ разбросанныхъ и независимыхъ одно отъ другого, и доселѣ столь-же чувствительна и настоятельна, какъ и въ 1859 году; между тѣмъ Юзефовичъ считалъ возможнымъ допустить учениковъ народныхъ школъ во всѣ слѣдующія за народной школой учебныя заведенія. Мысль объ устройствѣ общихъ факультетовъ для доставленія высшаго общаго образованія также вполнѣ справедлива. О ней и до сихъ поръ только время отъ времени говорятъ, но не осуществляютъ ее. Юзефовичъ констатировалъ вредное вліяніе учебной административной централизаціи на развитіе общественнаго образованія и крайнюю необходимость независимости отъ произвола власти и большей самостоятельности учебныхъ заведеній и ихъ дѣятелей. Какъ ни сжатъ очеркъ Юзефовича, какъ ни мало разработаны въ немъ многіе важные вопросы, тѣмъ не менѣе онъ служилъ уже яснымъ указателемъ перемѣны взглядовъ на роль государства и общества въ народномъ образованіи.

Продолжительное подчиненіе школы государству и крайняя слабость у насъ образованія естественно наводили на мысль, не въ подчиненіи-ли государству заключается причина неудовлетворительности нашего образованія, не слѣдуетъ-ли потому совсѣмъ изъять школы изъ вѣдѣнія государства, если желательно достигнуть лучшихъ плодовъ просвѣщенія? Ограниченіе учебной государственной власти только палліативъ; не будетъ-ли лучше поступить рѣшительнѣе и дѣло совсѣмъ поставить по новому? Такой планъ и былъ прямо и откровенно предложенъ г. Скворцовымъ. Его статья „Свобода школы“ [2]) настолько характерна для того времени и интересна, что мы считаемъ необходимымъ на ней остановиться.

Основой устройства школъ должна быть свобода школы. На школу, какъ на институтъ сравнительно поздняго происхожденія, посягаютъ другіе старѣйшіе институты, главнымъ образомъ—государство и церковь. Государство смотритъ на школу какъ на свою креатуру и требуетъ себѣ отъ нея вѣрной службы. Церковь также стремится къ опекѣ надъ школою. Но ни рели-

---

[1]) Юзефовичъ, стр. 30, 26, 28, 29.
[2]) „Ясная Поляна“, 1862 г., сентябрь.

гіозный мотивъ, ни государственный, одни сами по себѣ, не зиждительны для школы; для нея есть свой спеціальный мотивъ, сохраняющій ее всегда, и въ прошедшемъ и въ будущемъ,—мотивъ цивилизаціи и образованія; для существованія ея есть особые законы, которые, какъ и всякіе законы, должны быть святы для церкви и государства. Выработать свою индивидуальность, сознать свои собственные интересы, оперется лишь на свои спеціальные законы—вотъ цѣль, къ которой стремится школа въ своемъ историческомъ развитіи. Эта цѣль, это освобожденіе изъ подъ чужой зависимости дается ей не скоро, но достигается мало-по-малу, смотря по степени развитія всей культуры въ томъ или другомъ обществѣ. Но пока школа не сдѣлалась свободной, она не стоитъ еще на своихъ ногахъ, не живетъ сама собою, но чужою помощью, не въ себѣ имѣетъ цѣль, но въ другомъ. Очевидно, въ такомъ положеніи школа стоитъ ниже уровня своей природы, ниже своей задачи и не служитъ благопріятною средою для образованія.

Особенно много вредитъ школѣ государство, превращая ее въ какое-то административное учрежденіе, въ которомъ за ученіе даютъ чины и сытыя мѣста, создавая казенную педагогію и казенныхъ педаговъ, рѣшительно не понимающихъ истиннаго смысла воспитанія. Казенные педагоги въ казенныхъ школахъ блюдутъ внѣшній порядокъ и губятъ нравственную сторону воспитанія. Государство поручаетъ дѣло воспитанія наемникамъ, а наемникъ, извѣстно, не радитъ объ овцахъ. Въ наше воспитаніе съ самаго начала былъ замѣшанъ казенный интересъ, а потому оно и шло путемъ антипедагогическимъ. Дѣло воспитанія есть дѣло нравственное, дѣло совѣсти; отвѣтственность за это дѣло, кромѣ совѣсти самого воспитателя, никто не можетъ взять на себя. Какъ-бы ни была утончена администрація, дѣло воспитанія, какъ дѣло совѣсти, всегда можетъ ускользнуть изъ подъ ея надзора и быть далеко не удовлетворительнымъ по существу, представляясь администраціи прекраснымъ. Въ нашей административной школѣ совершенно исчезъ элементъ нравственный и педагогическій, школа все болѣе и болѣе стала давать пустоцвѣтъ образованія, и теперь, безсильная, стоитъ она, неся на себѣ нареканіе всѣхъ друзей цивилизаціи и мира. Причина теперешняго неуспѣха нашей школы заключается не во внѣшнемъ ея устройствѣ, не въ недостаткѣ административныхъ мѣръ, но въ томъ, что школа у насъ существуетъ не по законамъ ея собственной натуры, что внутренней организаціи ея недостаетъ здоровыхъ педагогическихъ элементовъ, что цѣль свою она носитъ не сама

въ себѣ, но находится въ подчиненномъ отношеніи къ другимъ интересамъ, что, однимъ словомъ, она не свободна. Школа должна быть свободна — въ этомъ заключается вся гарантія ея успѣха.

Въ чемъ состоитъ свобода школы? Въ ея педагогичности. Организація школы должна быть педагогическою, а не административною; школа должна имѣть собственные законы, которыхъ не знаетъ администрація, именно — законы педагогическіе. Свобода школы требуется, какъ необходимое условіе ея педагогичности. Школа должна быть педагогическою средою, педагогически автономною, а для этого она должна быть свободна отъ всѣхъ притязаній со стороны другихъ институтовъ общественной жизни. Существенная задача школы есть научное образованіе, и эту задачу школа не дѣлитъ ни съ какимъ другимъ институтомъ общественной жизни. Нравственное воспитаніе, крѣпость нравственной натуры человѣка существенно зависятъ отъ развитія разума и научнаго образованія. Такимъ образомъ, главная образовательная сила нравственности заключается также въ школѣ.

Школа должна быть независимой отъ государства, государство должно отказаться отъ иниціативы въ народномъ образованіи, отъ своей опеки надъ школой. Элементы воспитанія и образованія не подлежатъ власти государства, потому что это суть элементы науки и гуманизма, общіе для всѣхъ людей, а не для гражданъ извѣстнаго государства. Между тѣмъ какъ государство относится къ человѣку не иначе, какъ къ гражданину, школа имѣетъ въ виду человѣка: она не хочетъ быть посредницею между человѣкомъ и его спеціальнымъ положеніемъ въ жизни, а между нимъ и духовнымъ и нравственнымъ богатствомъ, которое стяжало себѣ человѣчество въ своей прошедшей исторіи. Дѣйствуя на разумъ и волю человѣка, школа выводитъ его изъ области индивидуальнаго сознанія въ область общаго сознанія, изъ его субъективнаго произвола въ сферу объективной законности.

Итакъ, свобода школы состоитъ въ томъ, чтобы обучать подростающія поколѣнія наукамъ и правиламъ нравственности, не тѣмъ, какія въ данную эпоху соотвѣтствуютъ идеямъ и намѣреніямъ извѣстнаго государства, и не такъ, какъ хочетъ этого та или другая администрація, но тѣмъ и такъ, какія и какъ рекомендуетъ педагогія. Опредѣленіе: чему и какъ учить въ школахъ должно зависѣть отъ школъ и педагоговъ, а не отъ государства. Въ свободѣ школы не заключается никакого разрыва или противодѣйствія государству. Школа хочетъ быть свободною для того, чтобы лучше удовлетворять интересамъ госу-

дарства. Она имѣетъ въ виду сдѣлать своихъ питомцевъ настолько людьми, чтобы они въ гражданской жизни были дѣйствительно полезными членами государства. Но въ искусствѣ дѣлать ихъ такими она требуетъ себѣ свободы, ждетъ признанія этой свободы отъ государства, желаетъ имѣть въ немъ себѣ помощника и благотворителя, а за всякое посягательство съ его стороны она платитъ ему ничтожными и безсильными людьми, которыхъ приходится ему принимать въ число своихъ дѣятелей.

Кто будетъ хранителемъ свободы школы? Только сильный можетъ быть свободнымъ. Школа, желая быть свободною, должна найти себѣ сильную и достойную охрану. Кто-же возьметъ на себя эту охрану? Общество. Согласно законамъ божескимъ и человѣческимъ, обязанность заботиться объ образованіи младшихъ членовъ семьи лежитъ на старшихъ. Такъ какъ семьи по разнымъ причинамъ не въ состояніи сами исполнять эту обязанность, то онѣ передаютъ эту обязанность школѣ, которая и находится подъ непосредственнымъ руководствомъ семействъ, т.-е. общества. Самый законный и ближайшій претендентъ на школу есть семья, собственно—ассоціація семействъ, общество. „Мы желаемъ, чтобы Министерство Народнаго Просвѣщенія нашл удобнѣйшее средство мало-по-мало и нечувствительнымъ образомъ передать народное образованіе изъ своихъ рукъ въ руки самого общества. Это былъ-бы первый и самый твердый шагъ на пути тѣхъ великихъ реформъ, которыхъ ждетъ теперь нашъ учебный міръ“.

Въ эпоху шестидесятыхъ годовъ, когда русское общество освобождалось отъ вѣковыхъ путъ и призывалось къ самодѣятельности, когда впервые на него возлагались надежды по улучшенію жизни и порядковъ въ нашемъ отечествѣ, естественны были преувеличеніе силы и значенія общества и не совсѣмъ правильная оцѣнка дѣятельности другихъ институтовъ, если не въ прошедшемъ, то въ будущемъ. Образованіе-же такая дѣятельность, которая наиболѣе близко касается интересовъ общества. Судъ, финансы, армія—все это стоитъ дальше отъ общества, образованіе же прямо, такъ сказать, внѣдряется въ семейную жизнь, прямо и непосредственно отражается на ежедневныхъ, будничныхъ интересахъ семьи. Если общество призывалось къ участію въ другихъ функціяхъ прежде исключительно государственной жизни, то въ образованіи оно по праву могло быть болѣе дѣятельнымъ, чѣмъ гдѣ-либо, это поприще дѣятельности прямо принадлежало обществу. А въ соединеніи съ несомнѣннымъ фактомъ крайне плохихъ результатовъ государственной

опеки надъ школами для народнаго просвѣщенія, естественно являлась мысль объ изъятіи всего школьнаго дѣла изъ вѣдѣнія государства и о подчиненіи его вѣдѣнію общества. Статья г. Скворцова есть изліяніе наболѣвшаго сердца, это было вложеніемъ перстовъ въ язву педагогическаго дѣла въ Россіи. Разсматриваемое произведеніе — замѣчательная статья, въ краткихъ словахъ выразившая то, что позднѣе, какъ увидимъ, развивалось пространно, это статья-программа. Чрезмѣрная опека государства надъ школами, превращеніе школъ въ административныя учрежденія, созданіе казенной педагогіи, совершенно упускавшей изъ виду истинное образованіе и воспитаніе, — кто будетъ отрицать наличность этого зла въ нашемъ школьномъ дѣлѣ? А это великое зло и побудило г. Скворцова предложить героическое средство для излеченія — изъять все дѣло образованія изъ рукъ государства и передать его въ руки общества. Но, во всякомъ случаѣ, положеніе, что школа должна имѣть свои педагогическіе законы, имъ подчиняться, ими управляться, и что эти законы должны быть святы для церкви и государства, — несомнѣнно справедливо.

Посмотримъ, какъ дальше развивался вопросъ о правильныхъ отношеніяхъ государства и общества къ народному образованію.

Большой трудъ разъясненію этого вопроса посвятилъ г. Окольскій [1]).

Авторъ совсѣмъ не раздѣляетъ мнѣнія о невмѣшательствѣ государства въ народное образованіе, о болѣе отрицательной и пассивной дѣятельности государства, чѣмъ положительной и активной. Такія сужденія, что ни одно великое политическое движеніе, ни одна великая реформа ни въ законодательствѣ, ни въ администраціи не вышли первоначально отъ правительства, что правительства уступали лишь въ дѣлѣ реформъ натиску общественнаго мнѣнія, въ тоже время требуя отъ народа удивленія предъ своею мудростью, какъ будто-бы преобразованіе было совершено ими,—кажутся автору несправедливыми, слишкомъ односторонними. Конечно, государство можетъ сильно стѣснить личную свободу и тѣмъ задержать развитіе общества и принести ему большей вредъ; но стѣсненіе личностей есть неправильная дѣятельность государства и не относится къ самой природѣ его. По большей части вредная дѣятельность государства обусловливается неразвитостью самаго общества, изъ котораго выходятъ государственные дѣятели, неправильностью его убѣжденій. Госу-

[1]) „Объ отношеніи государства къ народному образованію“. Спб. 1872 г.

дарство не есть учрежденіе произвольное, которое, по усмотрѣнію частныхъ лицъ, можно создать и отмѣнить, но естественное явленіе, подобно семьѣ, роду, племени, охватывающее отдѣльныхъ личностей и производящее на нихъ свойственное ему вліяніе. Право и обязанность государства заботиться объ образованіи народа вытекаютъ непосредственно изъ сущности государства. Подъ правомъ государства слѣдуетъ понимать его полномочіе дѣйствовать на пользу образованія въ видахъ своей собственной выгоды, для удовлетворенія своимъ потребностямъ и цѣлямъ. На основаніи этого правила государство можетъ требовать отъ гражданъ извѣстнаго образованія, какъ оно можетъ требовать податей, набирать рекрутовъ, установлять общую воинскую повинность.

Указанное общее право государства въ дѣлѣ народнаго образованія осуществляется различными частными мѣропріятіями. Государство издаетъ законы и постановленія объ училищахъ во всѣхъ отношеніяхъ, не исключая и училищъ, содержимыхъ частными лицами и обществами, или, какъ выражается авторъ, правительство „учреждаетъ всѣ училищныя и образовательныя отношенія въ государствѣ, которыя распространяютъ свою силу на все его пространство и относятся ко всѣмъ лицамъ, живущимъ въ его предѣлахъ"; оно учреждаетъ учебныя заведенія для достиженія своихъ частныхъ цѣлей; оно надзираетъ надъ всѣми учебными заведеніями, какъ государственными, такъ и частныхъ лицъ и обществъ. Обязанность государства въ дѣлѣ народнаго образованія заключается въ содѣйствіи цѣлямъ отдѣльныхъ личностей и обществъ учрежденіемъ соотвѣтствующихъ учебныхъ заведеній.

Такимъ образомъ, участіе государства въ народномъ образованіи должно быть широкимъ. Все школьное законодательство, вся инспекція, право заводить учебныя заведенія, какія признаетъ нужнымъ, и право требовать отъ гражданъ извѣстнаго образованія—все это принадлежитъ государству, входитъ въ весьма широкій и разнообразный кругъ его дѣятельности по части народнаго образованія. При такихъ широкихъ полномочіяхъ государства что-же остается дѣлать обществу на пользу своего просвѣщенія? Не слѣдуетъ-ли государству предоставить монополію въ организаціи народнаго образованія? Нѣтъ, не слѣдуетъ.

Безъ свободы образованія будетъ не полна и свобода человѣческаго духа, одна обусловливаетъ другую, обѣ необходимы для развитія человѣка, для истиннаго прогресса. Потому каждое образованіе, не имѣющее въ своей основѣ свободы, не можетъ

достигнуть великихъ результатовъ: въ такомъ состоянiи можетъ существовать лишь искусственная болѣзненная культура, но здороваго, обнимающаго всѣ стороны человѣческой жизни, прогресса быть не можетъ. Притомъ, въ учебныхъ заведенiяхъ, содержимыхъ государствомъ, методъ преподаванiя, учебники, однимъ словомъ, все должно быть опредѣлено напередъ, одинаково, по утвержденному плану. Разнообразiя здѣсь не можетъ быть. Государство, разъ установивъ наилучшiй, по его мнѣнiю, способъ образованiя, не обнаруживаетъ много охоты къ его перемѣнѣ; государство наклонно къ постоянству, рутинѣ въ дѣлѣ образованiя. На новизны государство поддается туго. Улучшенiя требуютъ опытовъ, между тѣмъ государство, при однообразiи его учебныхъ заведенiй, частныхъ опытовъ дѣлать не можетъ, а опыты въ большихъ размѣрахъ неудобны, такъ какъ отъ подобныхъ опытовъ можетъ пострадать цѣлое государство.

Свободное образованiе чуждо такихъ недостатковъ; оно противодѣйствуетъ рутинѣ, производитъ опыты улучшенiя методовъ. Неудачные опыты въ малыхъ размѣрахъ никому большого вреда не принесутъ, ни ученикамъ, ни школѣ, ни обществу. Свобода образованiя есть источникъ всякой реформы въ учебномъ дѣлѣ. Она пополняетъ ту односторонность, которая преобладаетъ въ государственномъ образованiи, а потому оказывается не только полезной, но и необходимой. Соперничество между государственнымъ и свободнымъ образованiемъ можетъ произвести самые благотворные результаты, устраняя взаимно недостатки и пополняя другъ друга.

Соотвѣтственно двумъ дѣятелямъ въ народномъ образованiи, и власти, вѣдающiя образованiе, должны быть двухъ родовъ: государственныя и общественныя, опирающiяся каждая на различныя одна отъ другой начала и основанiя. Государственныя власти суть проявленiе воли государства, стремящагося къ достиженiю извѣстныхъ цѣлей путемъ авторитета; общественныя власти служатъ выраженiемъ принципа свободы, заслуживающаго вниманiя, не менѣе авторитета, въ управленiи государствомъ. Государственныя власти—министръ, его совѣтъ и низшiе исполнительные органы; общественныя власти — мѣстныя, окружныя; однѣ—руководящiя, управляющiя, издающiя постановленiя и рѣшающiя всѣ спорные вопросы въ предѣлахъ, указанныхъ закономъ; другiя — исполняющiя предначертанiя и непосредственно завѣдывающiя училищемъ. Но такъ какъ, вслѣдствiе различныхъ началъ, государственныя и общественныя власти могли-бы придти въ столкновенiе, то для предупрежденiя такихъ печальныхъ

случаевъ нужно, чтобы органы общественнаго самоуправленія и вся ихъ дѣятельность были проявленіемъ единой государственной воли. Такая цѣль достигается тѣмъ, что государство своими законами опредѣляетъ органы мѣстнаго самоуправленія и предметы ихъ вѣдѣнія, что оно признаетъ лишь тѣ общества, которыя непротивны общей государственной цѣли; государство-же и надзираетъ за всѣми органами народнаго образованія, устраняетъ всякія нарушенія и неисполненія закона и привлекаетъ къ отвѣтственности виновныхъ. Инспекція есть соединительное звено между двумя системами властей, государственныхъ и общественныхъ [1]).

Не трудно замѣтить, что, по воззрѣніямъ Окольскаго, первенствующимъ, преобладающимъ дѣятелемъ въ устройствѣ народнаго образованія является государство. Оно если не все, то почти все. Правда, г. Окольскій говоритъ о двухъ параллельныхъ системахъ школьныхъ властей, государственныхъ и общественныхъ, о ихъ взаимномъ пополненіи; но тогда какъ дѣятельность и полномочія государства точно опредѣлены и указаны, полномочія общества совершенно неясны. Общество является представителемъ начала свободы въ образованіи, но какъ оно будетъ эту свободу представлять и защищать,—совсѣмъ не опредѣлено. По г. Окольскому, полномочія общества въ образованіи опредѣляются государствомъ, оно-же наблюдаетъ и за порядкомъ въ школьномъ дѣлѣ, и нарушителей привлекаетъ къ отвѣтственности. Предположимъ, что государство такъ опредѣлитъ полномочія общества въ дѣлѣ образованія: плати деньги на школы и строго выполняй правила, которыя я буду давать и измѣнять по своему усмотрѣнію. Причемъ-же будетъ тогда общество? Гдѣ его свобода, гдѣ его самостоятельность? Что-же своего оно можетъ внести тогда въ народное образованіе? Ровно ничего, кромѣ денегъ. А между тѣмъ г. Окольскій искренній защитникъ самодѣятельнаго участія общества въ народномъ образованіи.

Причина такого явленія заключается въ недостаточномъ выясненіи роли государства и общества въ народномъ образованіи. Сказать, что общество является представителемъ начала свободы, не выяснивъ дѣла ближе и обстоятельнѣе, значитъ сказать очень мало. Нужно указать точнѣе и подробнѣе, въ чемъ именно для народнаго образованія общество незамѣнимо, какія дѣятельности, какія права принадлежатъ ему по самому суще-

---

[1]) См. часть II, раздѣлы III, IV, V; часть III, раздѣлъ I.

ству дѣла, а не по милости государства. Какъ у государства есть своя сторона участія и дѣятельности въ народномъ образованіи, которой не только никто не можетъ отнять у него, не можетъ взять на себя, потому что это можетъ сдѣлать только государство; такъ и у общества въ народномъ образованіи есть свое дѣло, котораго никто другой, кромѣ него, не можетъ сдѣлать, и которое поэтому принадлежитъ обществу не по милости государства, а по самому существу дѣла. Слѣдовало-бы ближе и подробнѣе опредѣлить, что такое государственная педагогія, каковы ея задачи и цѣли, и что такое общественная педагогія, къ чему она стремится. Г. Окольскій этого не сдѣлалъ, онъ сосредоточилъ свое вниманіе на роли государства, а общество оставилъ въ туманѣ и представилъ идущимъ на букcирѣ у государства, существующимъ и дѣйствующимъ по его разрѣшенію и одобренію, которыхъ, конечно, можетъ и не быть. Отсюда неясность, недоговоренность, туманъ, не смотря на подробное изслѣдованіе разныхъ частныхъ вопросовъ.

Стоюнинъ, обсуждавшій вопросъ объ отношеніи государства къ народному образованію [1]), признаетъ необходимымъ выдвинуть въ этомъ отношеніи черту, противоположную той, на которой настаивалъ Окольскій. Какъ на одну изъ причинъ, препятствующихъ правильной организаціи народнаго образованія, Стоюнинъ указывалъ на преобладающее, подавляющее положеніе государства. Долгое время дѣла образованія вѣдались у насъ почти исключительно государствомъ, ему единственно принадлежалъ контроль въ этомъ дѣлѣ. А между тѣмъ наша школа не процвѣтала ни въ научномъ, ни въ нравственномъ отношеніяхъ и не могла процвѣтать, потому что государство могло управлять школами только чрезъ свои канцеляріи, которыя, въ свою очередь, могли пользоваться только силами чиновниковъ; послѣдніе-же слѣдили лишь за внѣшнимъ порядкомъ школъ, который и составлялъ всю педагогію. Государство всегда оказывалось слабо въ педагогическомъ дѣлѣ, да никогда и не можетъ быть въ немъ сильнымъ, а между тѣмъ подавляетъ школу своими, чисто формальными, требованіями. Законы, вносимые въ школу государствомъ вслѣдствіе временныхъ политическихъ обстоятельствъ, часто противорѣчатъ педагогическимъ требованіямъ, основаннымъ на вѣчныхъ естественныхъ законахъ психологическихъ и физіологическихъ, которыхъ только и можетъ держаться настоящая школа.

---

[1]) Педагогическія сочиненія. Спб. 1892. Замѣтки о русской школѣ. Гл. VII.

Государство должно стать въ такое-же отношеніе къ школѣ, въ какомъ издавна стоитъ къ медицинѣ. Что было-бы, если государство вздумало-бы предписывать медицинскому персоналу свои правила, какъ должно лечить людей, не справляясь даже, согласны-ли эти правила съ научными законами, и отнимая всякую свободу у медика? Конечно, всякому показалось-бы страннымъ такое вмѣшательство въ дѣло, гдѣ имѣютъ полное значеніе наука, натура больного и свободно мыслящій умъ доктора. Точно также нельзя отнимать свободу у педагогическаго персонала въ его дѣятельности, если она также основывается на наукѣ, нельзя ему ставить такихъ цѣлей, которыя не могутъ входить въ педагогію, нельзя ему предписывать такихъ законовъ, которые не согласуются съ нею.

Школа, какъ и больница, должна ввѣряться людямъ, хорошо подготовленнымъ къ школьному дѣлу, и вмѣстѣ съ тѣмъ должна получить свободу въ своей педагогической сферѣ. За государствомъ остается право утверждать учебныя программы, и то только въ самыхъ общихъ чертахъ, нужныхъ для опредѣленія объема курса, право требовать ихъ приблизительнаго выполненія, пресѣкать судомъ открывающіяся злоупотребленія въ школахъ, подготовлять знающихъ педагоговъ, къ которымъ можно было-бы относиться довѣрчиво. Но государство не должно обращать ихъ въ казенныхъ педагоговъ, которые держатся однихъ предписаній свыше и потому только формально относятся къ воспитанію. У всякой школы должна быть своя свобода въ выполненіи данныхъ программъ, всякая школа имѣетъ право разумно оправдывать свои дѣйствія только на основаніи педагогической науки, а не предписаній свыше, иначе она ни для кого не приготовитъ нужныхъ людей. Въ этомъ случаѣ необходимо полагаться на совѣсть выбранныхъ лицъ, для чего слѣдуетъ быть какъ можно болѣе строгимъ въ ихъ выборѣ. Въ государственномъ-же надзорѣ замѣчается постоянное недовѣріе къ дѣятелямъ по народному образованію.

Полная неудовлетворительность государственнаго контроля надъ школами побуждаетъ настаивать на общественномъ контролѣ, выгода котораго состоитъ, между прочимъ, въ томъ, что онъ не соединяется ни съ какою властью. Онъ выражается въ формѣ желаній, совѣтовъ, указаній, но, тѣмъ не менѣе, онъ весьма дѣйствителенъ. Это такая нравственная сила, которая постоянно поддерживаетъ вниманіе лица къ самому себѣ, заставляетъ дѣятелей школы слѣдить другъ за другомъ для чести школы, работать надъ своимъ педагогическимъ и общимъ образованіемъ. Контроль об-

щества—сила не гнетущая, а возвышающая духъ, пріобщающая педагоговъ къ обществу, способствующая связи между школою и обществомъ.

Въ частности государство должно предоставить широкую свободу школамъ, содержимымъ отдѣльными лицами. Такимъ школамъ нужно предоставить свободу вырабатывать свои программы, свои методы, устраивать свою внутреннюю жизнь, безъ всякаго вмѣшательства какого-либо посторонняго чиновника. Правительственная власть должна лишь только слѣдить, чтобы педагогическій персоналъ школы состоялъ изъ лицъ, имѣющихъ право на педагогическую практику, и отнимать это право, какъ скоро по суду кто-либо окажется недостойнымъ носить званіе наставника. Все остальное слѣдуетъ предоставить надзору общества и семьямъ, которыя имѣютъ дѣло съ частными школами.

Итакъ, у каждой школы должны быть свои права, которыя защищали-бы ее отъ произвола личностей и которыя она сама могла-бы защищать на основаніи законовъ, чтобы каждый трудящійся въ ней педагогъ не чувствовалъ на себѣ постороннихъ вліяній и давленій и не вынужденъ былъ поддѣлываться подъ нравъ какого-нибудь чиновнаго лица. Школа дожна быть ограждена отъ всякихъ такихъ случайностей, и только судъ въ ея стѣнахъ или общій уголовный судъ можетъ удалить изъ нея каждое служащее лицо. Государство болѣе всѣхъ должно дорожить прочностью школы. Школа не должна быть орудіемъ какой-бы то ни было партіи; съ этой стороны она должна быть неприкосновенна и одинаково дорога всѣмъ. Школа, образующая молодое поколѣніе, должна быть оберегаема и закономъ и честными гражданами.

Сущность всѣхъ разсужденій Стоюнина объ отношеніи государства къ школѣ заключается въ положеніи, что школа должна имѣть свои права, что она существуетъ не милостію государства, что контроль надъ школой долженъ быть не столько государственный, сколько общественный. Стоюнинъ, подобно Скворцову, точно такъ-же выдвигаетъ общество на первый планъ, какъ Окольскій —государство. Мы получаемъ, такимъ образомъ, два воззрѣнія, въ которыхъ первенствующее значеніе придается различнымъ сторонамъ, въ обоихъ воззрѣніяхъ проводится мысль о государствѣ и обществѣ, какъ устроителяхъ народнаго образованія, но относительное значеніе этихъ дѣятелей опредѣляется весьма неодинаково.

Жалобы на исключительно - государственный характеръ постановки нашего образованія и на ничтожное участіе общества

въ учебномъ дѣлѣ отличаются большимъ единодушіемъ, составляя, очевидно, сильно наболѣвшее мѣсто въ нашемъ учебномъ организмѣ, и тянутся на продолженіи цѣлаго полустолѣтія. Начавшись брошюрой г. Юзефовича (1859 г.), онѣ продолжаются и въ 1896 году г. Скворцовымъ [1]), при чемъ, по существу, состоятъ въ томъ-же, въ чемъ состояли и жалобы г. Юзефовича. Государственная педагогика, по мнѣнію г. Скворцова, какъ дѣло непосредственно государственное, а не научное, есть не что иное, какъ просто сумма дискреціонныхъ постановленій государства по учебнымъ дѣламъ, а не система исторически сложившихся учебныхъ мѣръ, соотвѣтствующихъ существу самаго дѣла и его живымъ условіямъ. Государственная педагогика нерѣдко находится въ отрицательномъ отношеніи къ научной педагогикѣ, какъ она слагается изъ умозрительныхъ элементовъ учебнаго дѣла. Сильная своимъ положеніемъ, государственная педагогика считаетъ для себя возможнымъ творить учебноедѣло независимо отъ тѣхъ живыхъ силъ, которыя хранятся въ обществѣ и которыя, конечно, создали и вели-бы его гораздо лучше, если-бы были призваны къ самостоятельному въ немъ участію. Лишая учителей всякой самостоятельности въ учебномъ дѣлѣ, государство дѣлаетъ то, что въ учителя все рѣже и рѣже идутъ способные и самостоятельные люди и учительскій персоналъ все болѣе и болѣе наполняется посредственностями нашей интеллигенціи. А неизбѣжнымъ плодомъ такой постановки образованія является, что учебное дѣло въ учебныхъ заведеніяхъ „вянетъ и нерѣдко приводитъ къ результатамъ—въ отношеніи къ образованію учащихся—такимъ, какъ если-бы учебныя заведенія содержались государствомъ не для просвѣщенія, а для потемнѣнія молодого поколѣнія“.

ГЛАВА XX.

Положеніе вопроса въ новѣйшее время. Основы для разрѣшенія проблеммы.

Въ послѣднее время вопросъ объ относительномъ участіи въ устройствѣ народнаго образованія государства и общества особенно оживился подъ вліяніемъ новыхъ общественныхъ теченій и перемѣнъ въ государственномъ управленіи. Общество,

---

[1]) „Недуги нашего учебнаго дѣла. Діагнозъ недуговъ“. Москва, 1896 г. Стр. 193—194, 209—210, 213.

давно съ тревогой смотрѣвшее на положеніе народнаго образованія и молчавшее по неволѣ, съ новымъ освободительнымъ движеніемъ громко заговорило, выражая свое недовольство и опасеніе, при видѣ печальнаго положенія просвѣщенія въ странѣ. Ему представлялась давняя безотрадная картина: половина крестьянскихъ дѣтей школьнаго возраста, и даже болѣе, не посѣщаетъ школъ, за ихъ отсутствіемъ, а потому народъ продолжаетъ оставаться въ своемъ вѣковомъ невѣжествѣ; существующія народныя школы бѣдны и даютъ весьма скудное образованіе, не смотря на множество начальства, къ нимъ приставленнаго. Еще въ семидесятыхъ годахъ прошлаго столѣтія баронъ Корфъ сосчиталъ, что у каждой начальной школы 18 начальниковъ. Съ тѣхъ поръ ихъ число едва ли стало меньше. Среднія и высшія училища далеко не могутъ вмѣстить всѣхъ желающихъ учиться, жаждущіе науки въ большомъ числѣ остаются за воротами школъ, а между тѣмъ существующія школы все же переполняются допельзя, во вредъ правильному ходу ученья и его успѣшности; новыя учебныя заведенія открываются весьма туго и медленно. Въ тоже время открытіе частныхъ школъ до послѣдняго времени было сопряжено съ большими трудностями, а устройство просвѣтительныхъ народныхъ учрежденій, какъ-то: библіотекъ, курсовъ для народныхъ учителей, народныхъ университетовъ и просто чтеній для народа, изданіе для народа журналовъ и книгъ и по настоящее время обставлено массой затруднительныхъ формальностей полицейскаго характера. На народное образованіе продолжали расходовать изъ громаднаго государственнаго бюджета ничтожныя сравнительно суммы, якобы по недостатку средствъ, а между тѣмъ, большія средства ежегодно и весьма широко тратились на другія, менѣе важныя, потребности.

Всѣ подобные факты мало-по-малу вселили въ значительную часть русскаго образованнаго общества печальное убѣжденіе, что правительство и бюрократическій, правительствующій классъ не желаютъ распространенія народнаго образованія и сознательно и намѣренно поддерживаютъ народное невѣжество, боясь просвѣщеннаго народа вслѣдствіе крайняго неблагоустройства всей государственной жизни, всѣхъ ея порядковъ, создающихъ блаженство немногимъ за счетъ счастья многихъ. Это убѣжденіе дало общественной педагогической мысли соотвѣтствующее направленіе и характеръ.

Подобно тому, какъ государство нѣкогда весьма сурово отнеслось къ дѣятельности церкви въ области образованія, бывшей прежде его единственной устроительницей, и даже преподаваніе

закона Божія и составленіе катехизисовъ поручало свѣтскимъ лицамъ, такъ теперь общество столь же отрицательно отнеслось къ дѣятельности государства въ дѣлѣ образованія и высказало рѣшительное желаніе устранить его и взять просвѣщеніе въ свои руки. Разница въ томъ, что государство имѣло силу осуществить свой взглядъ, а общество не имѣетъ.

Ноябрьскій земскій съѣздъ 1904 г., обсудивъ вопросъ о положеніи народнаго образованія въ Россіи, призналъ, „что несоотвѣтствующее потребностямъ страны положеніе народнаго образованія во всѣхъ его отрасляхъ и степеняхъ объясняется стоящимъ въ связи съ общею бюрократической системой отрицательнымъ отношеніемъ правительственныхъ сферъ къ мысли о пользѣ и значеніи всесторонняго умственнаго развитія народа для правильнаго теченія общественной и государственной жизни“.

Въ запискѣ 342 ученыхъ (къ этой запискѣ присоединились сотни ученыхъ и разныхъ интеллигентныхъ дѣятелей изъ самыхъ различныхъ мѣстъ Россіи) о нуждахъ просвѣщенія, опубликованной въ январѣ 1905 года, говорится: „правительственная политика въ области просвѣщенія народа, внушаемая преимущественно соображеніями полицейскаго характера, является тормазомъ въ его развитіи: она задерживаетъ его духовный ростъ и ведетъ государство къ упадку... Въ нашихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ установились порядки, стремящіеся изъ науки сдѣлать орудіе политики... Нашъ школьный режимъ представляетъ собою общественное и государственное зло; попирая авторитетъ науки и задерживая ея развитіе, онъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, оказывается безсильнымъ осуществить великія задачи просвѣщенія и обезпечить народу широкое развитіе его духовныхъ силъ“.

Положеніе средней школы въ Россіи такъ характеризуется запиской о нуждахъ средней школы, намѣчавшей основную программу возникшаго въ Петербургѣ, весной 1905 года, союза учителей этой школы: „послѣ освободительной эпохи,... правительство почувствовало опасность для своего существованія въ прежнихъ формахъ и организовалось для отпора. Въ этотъ боевой моментъ и строилась та средняя школа, которую мы получили въ наслѣдство, какъ средство охраненія молодыхъ поколѣній отъ охватившихъ общество чаяній, а затѣмъ, какъ орудіе прямой борьбы съ ними... Со школы было сорвано знамя общечеловѣческихъ завѣтовъ, которое пытались водрузить на ней идеалисты 60-хъ годовъ... Вмѣсто этихъ широкихъ идеаловъ, правительственная политика поставила обществу и школѣ лозунгъ охраненія „началъ самодержавія, православія и народности“... Отсюда

выводомъ явилось провозглашеніе рѣшительнаго недовѣрія къ обществу въ школьномъ вопросѣ. Правительство должно было монополизировать школу, стѣсняя общественную и частную иниціативу... Школа систематически изолируется отъ жизни. Отъ нея устраняется вліяніе семьи, воздѣйствіе общественныхъ органовъ, какъ земскія и городскія учрежденія. Она должна отразить въ своей внутренней жизни духъ абсолютно-бюрократическаго строя, порожденіемъ котораго она была, стать однимъ изъ его звеньевъ". Результатомъ такого подневольнаго политикѣ положенія средней школы были всѣ тѣ недостатки ея, о которыхъ заговорило, наконецъ, и правительство, между прочимъ, въ извѣстномъ циркулярѣ министра Боголѣпова [1]).

Подобными же, только болѣе рѣзкими, чертами характеризуетъ положеніе въ странѣ начальнаго народнаго образованія записка 256 народныхъ учителей и дѣятелей по народному образованію, принятая собраніемъ 12 марта 1905 года и послужившая основаніемъ для предполагавшагося всероссійскаго союза учителей и дѣятелей по народному образованію. Въ ней указывается, что наша отсталость въ дѣлѣ народнаго просвѣщенія является слѣдствіемъ существующаго у насъ государственнаго и общественнаго строя, что правительство „преднамѣренно ставитъ препятствія къ распространенію и повышенію просвѣщенія въ народѣ; оно сознательно поддерживаетъ невѣжество, какъ опору своего существованія". Изъ двухмилліарднаго бюджета оно удѣляетъ на народное образованіе не болѣе сотой части, причемъ значительная доля изъ этой жалкой ассигновки идетъ на распространеніе церковно-приходскихъ школъ, устройствомъ которыхъ преслѣдуется цѣль задержать ростъ народнаго просвѣщенія и лучше приспособить воспитаніе и обученіе къ видамъ правительства. Оно систематически, подъ разными предлогами, скрыто и явно, препятствуетъ и земскимъ и городскимъ общественнымъ учрежденіямъ, и частнымъ обществамъ, и отдѣльнымъ лицамъ проявлять ихъ дѣятельность въ области просвѣщенія. Оно обставило самыми стѣснительными условіями открытіе школъ, библіотекъ, курсовъ и всѣхъ вообще учрежденій, преслѣдующихъ образовательныя цѣли. Кромѣ общей, столь суровой, цензуры, оно установило еще двойную спеціальную и не только для книгъ, поступающихъ въ ученическія библіотеки, но и въ народныя и даже въ учительскія. Оно отдало всѣ просвѣтительныя учрежденія подъ особо бдительный надзоръ не только учебной админи-

---

[1]) О немъ, см. главу XXIX.

страціи, въ лицѣ директоровъ и инспекторовъ народныхъ училищъ, но и духовенства всѣхъ степеней, и чиновниковъ и служащихъ министерства внутреннихъ дѣлъ, отъ губернатора до урядника включительно, и нерѣдко даже частныхъ лицъ. Стремясь къ насильственному обрусенію народностей и къ насильственному насажденію православія среди иновѣрцевъ, оно и школу сдѣлало орудіемъ своихъ, столь чуждыхъ началамъ гуманности и христіанства, стремленій и тѣмъ отвратило отъ нея и привело къ вынужденному невѣжеству многочисленную часть населенія имперіи. „Оно всѣми силами препятствуетъ столь важному для успѣшной просвѣтительной работы общенію и единенію насъ, учителей, между собою, а также нашему стремленію къ пополненію своего образованія, не разрѣшая съѣздовъ, курсовъ, союзовъ, преслѣдуя кружковыя собранія, карая даже за частныя знакомства съ неугодными начальству лицами".

Придя къ убѣжденію, что дѣйствительное, а не видимое, только для формы существующее, широкое и глубокое народное образованіе несовмѣстимо съ существующимъ политическимъ строемъ государства, что только то правительство можетъ и будетъ заботиться о настоящемъ народномъ образованіи, которое явится исполнителемъ постановленій правильно созваннаго собранія представителей народа, общественные дѣятели могли только мечтать о лучшей постановкѣ народнаго образованія, могли только составлять идеалы, дѣлать намѣтки о лучшихъ будущихъ порядкахъ, такъ какъ въ данный моментъ необходимыхъ условій для осуществленія идеаловъ не было и время наступленія ихъ было и есть покрыто мракомъ неизвѣстности.

Какъ же представляется лучшее будущее народнаго образованія многимъ членамъ образованнаго общества?

Извѣрившись въ просвѣтительную благожелательность и педагогическія способности правительственныхъ сферъ, часть общества желаетъ возможно больше ограничить ихъ власть въ устройствѣ народнаго образованія и передать завѣдываніе народнымъ образованіемъ, и школьнымъ и внѣ-школьнымъ, органамъ мѣстнаго самоуправленія, само-собой разумѣется, не нынѣшнимъ земскимъ и городскимъ учрежденіямъ, а новымъ, основаннымъ на началахъ всеобщаго, безъ различія пола и національности, равнаго, прямого и тайнаго голосованія. При этомъ подробности завѣдыванія народнымъ образованіемъ рисуются различно, напримѣръ въ такомъ видѣ, что органы мѣстнаго самоуправленія должны начинаться отъ волостныхъ организацій и заканчиваться областными. Мѣстныя самоуправленія должны обладать правомъ само-

стоятельно разрѣшать всѣ вопросы мѣстной жизни, завѣдывать хозяйственными, административными и культурными нуждами на мѣстахъ. Существующую схему органовъ мѣстнаго управленія признается полезнымъ, чтобы приблизить населеніе къ завѣдыванію школой, дополнить еще однимъ звеномъ — мелкой земской единицей, въ которой должны принимать участіе и народные учителя и учительницы. Или въ такомъ видѣ: представителямъ административной власти, государственной и земской, центральной и мѣстной, принадлежитъ лишь право контроля надъ дѣломъ просвѣщенія и школы, однако совмѣстно съ представителями власти законодательной, государственной и земской, притомъ постольку, поскольку этотъ контроль не нарушаетъ начала свободы воспитанія и образованія. Чисто просвѣтительная, т. е. образовательная и воспитательная, сторона школы и иныхъ культурно-образовательныхъ учрежденій передается въ руки самихъ дѣятелей просвѣщенія — преподавателей и т. п., которые организуются въ выборные учебные школьные совѣты — уѣздные, губернскіе, областные (автономные) и общеимперскій, гдѣ, на ряду съ выборными отъ преподавателей школъ разныхъ типовъ и ступеней и съ школьными инспекторами, освобожденными отъ административныхъ функцій, присутствовали бы и представители ученыхъ и просвѣтительныхъ обществъ (академіи наукъ и т. п.). Единство административнаго управленія (и контроля) всѣми школами имперіи должно обезпечиваться министерствомъ народнаго просвѣщенія, а единство школы общекультурное — выборнымъ имперскимъ учебнымъ школьнымъ совѣтомъ.

Что касается роли правительства въ народномъ образованіи, то она приводится почти къ нулю. Нынѣшнее министерство народнаго образованія, а также другія центральныя правительственныя учрежденія, вѣдующія народное образованіе, должны быть совершенно уничтожены и замѣнены новымъ центральнымъ органомъ, не имѣющимъ никакой принудительной власти, ни въ какой степени и ни въ какомъ отношеніи не играющимъ роли начальства. Назначеніе его исчерпывается подготовленіемъ педагогическихъ вопросовъ для народнаго законодательнаго учрежденія, изученіемъ положенія народнаго образованія во всей странѣ и объединеніемъ дѣятельности мѣстныхъ самоуправленій въ той степени и въ тѣхъ формахъ, въ какихъ это выработается самою жизнью и сдѣлается фактомъ, отвѣчающимъ желаніямъ всѣхъ заинтересованныхъ организацій, безъ какого бы то ни было принужденія той или иной группы ихъ.

Какъ скоро дѣло народнаго образованія передается изъ рукъ государства въ рукп мѣстныхъ органовъ общественнаго самоуправленія автономнаго характера, то вмѣстѣ съ этимъ неизбѣжно слѣдуютъ: предоставленіе самого широкаго почина и свободы въ открытіи и организаціи школъ и просвѣтительныхъ учрежденій внѣ-школьнаго характера частнымъ лицамъ и обществамъ и финансовая школьная децентрализація. Послѣдняя обозначаетъ слѣдующее: сосредоточеніе всѣхъ финансовыхъ средствъ по школьному дѣлу въ рукахъ правительства неудобно, потому что у кого деньги, тотъ и хозяинъ, до извѣстной степени, дѣла и можетъ стѣснять свободу автономныхъ мѣстныхъ органовъ самоуправленія школами. Тогда мѣстнымъ органамъ пришлось бы испрашивать средства на существованіе школъ у государства, что и ставило бы школы и всѣхъ вѣдающихъ ими въ зависимость отъ государства. Слѣдуетъ децентрализовать и школьные финансы, какъ децентрализовано управленіе школами. Органамъ мѣстнаго самоуправленія должно быть предоставлено право мѣстнаго обложенія на школы, право учрежденія школьной подати, въ числѣ же общихъ государственныхъ податей сборы на народное образованіе должны остаться лишь въ той суммѣ, которая нужна на расходы по главному управленію и контролю. Словомъ въ сборахъ и расходахъ по народному образованію получится раздѣленіе, подобное тому, которое нынѣ существуетъ между расходами уѣздныхъ и губернскихъ земствъ.

Начертавъ планъ управленія и содержанія школъ, общественное сознаніе высказалось за необходимость закона о всеобщности образованія. Этотъ законъ долженъ имѣть три черты: всеобщность, безплатность и обязательность образованія. Каждая изъ указанныхъ чертъ, взятая отдѣльно, понятна по своему содержанію, такъ что особенно распространяться о нихъ съ этой стороны нечего; но тѣмъ не менѣе приведенная краткая формула закона далека отъ того, чтобы быть ясной по своему объему. Прежде всего, неясно, на какіе возрасты простирается обязательность образованія и вмѣстѣ безплатность. Нѣкоторые подъ обязательностью разумѣютъ только періодъ элементарной школы, а другіе требуютъ обязательнаго обученія въ школахъ низшихъ и среднихъ, а, по возможности, и въ высшихъ.

Точно также объемъ понятія безплатность образованія принимается въ различныхъ смыслахъ: то какъ освобожденіе отъ платы за ученіе въ низшихъ школахъ, то во всѣхъ школахъ; а нѣкоторые къ такой безплатности присоединяютъ еще без-

платное снабженіе бѣдныхъ дѣтей пищей, одеждой и учебными пособіями за счетъ государства, устройство безплатныхъ общежитій и ночлежныхъ пріютовъ при школахъ, учрежденіе стипендій для способныхъ, но бѣдныхъ учащихся и т. п. Наконецъ, есть разсуждающіе и такъ: лишь только дитя родилось, родители въ правѣ требовать у государства: „воспитай и учи". Мать, отдающая своего ребенка въ воспитательный домъ, не совершаетъ чего либо предосудительнаго и достойнаго порицанія; она просто заявляетъ лишь государству о правахъ рожденнаго ею гражданина. Такимъ образомъ уже теперь необходимо признать обязательное для государства образованіе въ полномъ объемѣ, со дня рожденія, по крайней мѣрѣ, тѣхъ дѣтей, отъ которыхъ отказались отецъ и мать.

Внутренняя организація школы представляется въ такомъ видѣ: изъ учебнаго курса школъ исключается законъ божій. Школы назначаются для всѣхъ гражданъ, а граждане различныхъ вѣръ. Если не считать, какъ требовала прежняя формула, что только православная вѣра заслуживаетъ хлопотъ отъ школьнаго начальства и что только законъ божій православнаго исповѣданія можетъ быть преподаваемъ въ государственныхъ школахъ, то нужно допускать въ школахъ уроки закона божія всѣхъ тѣхъ вѣроисповѣданій, къ которымъ принадлежатъ учащіеся. А при религіозной свободѣ такихъ вѣроисповѣданій во многихъ мѣстахъ можетъ оказаться много и школьному начальству будетъ хлопотливо устроить въ школѣ въ урочное время религіозное обученіе всѣхъ воспитываемыхъ. Поэтому школамъ самое лучшее вовсе отказаться отъ уроковъ по закону божію, предоставивъ религіозное обученіе учащихся представителямъ каждаго вѣроисповѣданія и предложивъ, въ случаѣ надобности, школьное помѣщеніе въ свободное время для уроковъ по закону божію. Автономность школы, т. е. ея свобода, независимость и самостоятельность, требуетъ также отдѣленія школы отъ церкви, для предупрежденія стороннихъ вліяній на строй школы.

Второе главное требованіе внутренней организаціи школы заключается въ преподаваніи на родномъ языкѣ учащихся. Это требованіе признается вполнѣ естественнымъ, такъ какъ съ педагогической точки зрѣнія трудно понять, какъ можно не русскихъ дѣтей обучать на русскомъ языкѣ, малоруссовъ на великорусскомъ нарѣчіи и т. д. Но это именно трудно понять съ педагогической точки зрѣнія, причемъ въ виду исключительно имѣются лишь успѣшность обученія, примѣненіе его къ силамъ

и свойствамъ учащихся и т. п., а не съ политической. Съ политической невозможное педагогически признается возможнымъ. Считается правильнымъ дѣтей всѣхъ русскихъ гражданъ, какой бы народности они ни были и гдѣ бы ни жили, учить на русскомъ языкѣ, хотя бы они до сихъ поръ не слыхали ни одного русскаго звука и въ семьѣ его не услышатъ.

По новымъ взглядамъ общества предполагается, что учить нужно на родномъ языкѣ учащихся, а гдѣ населеніе смѣшанное, тамъ на языкѣ большинства учащихся, государственный же языкъ составляетъ одинъ изъ предметовъ учебнаго курса. Во всѣхъ ли школахъ нужно вести преподаваніе на родномъ языкѣ учащихся, или только въ низшихъ? Населенію каждой мѣстности должно быть обезпечено полученіе начальнаго, а по возможности и дальнѣйшаго, образованія на родномъ языкѣ — такъ говорятъ одни. Другіе выражаются рѣшительнѣе, требуя преподаванія на родномъ языкѣ во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, во всѣхъ типахъ школъ.

Дальнѣйшими свойствами правильно организованной системы народнаго образованія считаются слѣдующія: раздѣленіе между общимъ и профессіональнымъ образованіемъ, недопущеніе, чтобы то и другое, особенно въ низшихъ школахъ, перемѣшивалось, чтобы народныя школы преслѣдовали прикладное, а не общее образованіе; совмѣстное обученіе мальчиковъ и дѣвочекъ въ школахъ всѣхъ типовъ въ виду единства образовательныхъ цѣлей для тѣхъ и другихъ; полное единство образовательной системы и школъ, такъ чтобы изъ одной школы можно было безъ затрудненій переходить въ другую, изъ низшей въ высшую, чтобы типы школъ не представляли собою возвыходныхъ тупиковъ, а общеобразовательная школа высшаго типа составляла непосредственное продолженіе низшихъ школъ. Большинство изслѣдователей склоняется къ признанію трехъ ступеней школы до университета: первая ступень въ 4 года замѣняетъ прежнюю начальную школу; вторая ступень также въ 4 года замѣняетъ прежнія четырехклассныя прогимназіи, городскія училища 1872 г. и уѣздныя 1828 года; и, наконецъ, третья ступень въ 3 года замѣняетъ старшіе классы гимназіи. Непосредственная и преемственная связь между школами трехъ различныхъ ступеней можетъ состояться только при коренной реформѣ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеній. Среднія учебныя заведенія, какъ общія, такъ и спеціальныя, должны имѣть учебный курсъ съ продолжительностью не болѣе 3—4 лѣтъ. При проведеніи этой реформы младшіе и частью средніе классы среднихъ учебныхъ заведеній дол-

жны быть преобразованы въ высшія народныя школы (школы 2-й степени) съ 4-лѣтнимъ законченнымъ курсомъ, организованныя такимъ образомъ, чтобы лица, окончившія въ нихъ курсъ, могли итти туда, куда хотятъ или куда могутъ: въ жизнь прямо на работу, въ среднія спеціальныя училища съ законченнымъ курсомъ или продолжать образованіе въ средней общеобразовательной школѣ, чтобы впослѣдствіи поступить въ университетъ или другое высшее учебное заведеніе.

Между общеобразовательными и профессіональными школами должна существовать связь, выражающаяся въ томъ, чтобы ученики начальной школы могли безпрепятственно поступать въ низшія профессіональныя школы, изъ школы 2-й ступени — въ среднія профессіональныя школы и изъ школы 3-й ступени — въ высшія спеціальныя и профессіональныя учебныя заведенія. Справедливо установить еще связь между профессіональными школами въ такомъ видѣ, чтобы ученики низшей профессіональной школы могли поступать въ соотвѣтствующую среднюю, а изъ средней — въ высшую школу того же типа.

Въ дополненіе изложенія взглядовъ на новую систему народнаго образованія мы считаемъ полезнымъ привести, какъ весьма характерный для направленія общественной педагогической мысли, проектъ основныхъ положеній государственнаго органическаго закона по народному образованію, внесенный группой членовъ государственной думы въ государственную думу второго призыва.

Ст. 1. Органическій государственный законъ по народному образованію долженъ гарантировать равное право на образованіе всѣмъ гражданамъ государства, безъ различія пола, національности и вѣроисповѣданія, и установить тотъ минимумъ въ дѣлѣ образованія, который долженъ быть обезпеченъ гражданамъ на всемъ пространствѣ государства.

Означеннымъ закономъ съ этою цѣлью должны быть установлены слѣдующія основныя начала организаціи образованія:

а) въ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ всѣхъ степеней и типовъ преподаваніе производится на родномъ языкѣ учащихся; въ мѣстностяхъ со смѣшаннымъ населеніемъ обученіе на родномъ языкѣ обезпечивается и меньшинству населенія;

б) преподаваніе религіи признается частнымъ дѣломъ; родителямъ учащихся каждаго вѣроисповѣданія предоставляется право устраивать преподаваніе своего вѣроисповѣданія за свой счетъ, въ помѣщеніяхъ общественныхъ учебныхъ заведеній, въ видѣ необязательнаго предмета;

в) въ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ всѣхъ степеней и типовъ обученіе безплатно;

г) пользованіе всѣми общественными образовательными учрежденіями (библіотеками, музеями и т. д.) безплатно;

д) система общественныхъ образовательныхъ учебныхъ заведеній должна допускать послѣдовательный свободный переходъ учащихся изъ учебныхъ заведеній низшихъ ступеней въ учебныя заведенія высшихъ ступеней;

е) каждому гражданину должны быть обезпечены возможно большая свобода и сознательность въ выборѣ спеціальности и профессіи, а потому система общественныхъ спеціальныхъ и профессіональныхъ учебныхъ заведеній должна опираться на систему общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній;

ж) въ области школьнаго и внѣшкольнаго образованія устанавливается свобода частной иниціативы и свобода преподаванія; учебныя заведенія и образовательныя учрежденія всѣхъ типовъ открываются явочнымъ порядкомъ и отъ учредителей ихъ не требуется никакихъ дипломовъ и никакого ценза;

з) окончаніе учебныхъ заведеній не даетъ никакихъ особыхъ правъ и преимуществъ;

и) учащіе и другіе общественные служащіе въ учрежденіяхъ школьнаго и внѣшкольнаго образованія не могутъ быть ограничиваемы въ какихъ бы то ни было правахъ, признанныхъ основными законами государства за всѣми гражданами.

Ст. 2. Въ предѣлахъ основныхъ постановленій, изложенныхъ въ ст. 1-й и дѣйствующихъ на всемъ пространствѣ государства, завѣдываніе дѣломъ народнаго образованія передается органамъ мѣстнаго самоуправленія, которые издаютъ по этому дѣлу мѣстные законы.

Примѣчаніе. Органамъ мѣстнаго самоуправленія предоставляется право вводить обязательность обученія.

Ст. 3. Всѣмъ гражданамъ государства предоставляется, въ случаѣ надобности, судебнымъ порядкомъ требовать отъ мѣстныхъ учрежденій осуществленія правъ, признанныхъ за ними органическимъ государственнымъ закономъ по народному образованію.

Ст. 4. Центральный государственный административный органъ по вопросамъ образованія не облекается никакой принудительной властью надъ органами мѣстныхъ самоуправленій, ихъ служащими и ихъ учрежденіями въ области школьнаго и внѣшкольнаго образованія. Главной его задачей является теоре-

тическое изученіе и статистическія изслѣдованія положенія народнаго образованія въ другихъ странахъ и въ различныхъ мѣстностяхъ россійскаго государства. Періодически. въ опредѣленные закономъ сроки, онъ производитъ во всемъ государствѣ детальное изслѣдованіе положенія школьнаго и внѣшкольнаго образованія населенія и о результатахъ его докладываетъ государственному законодательному учрежденію, проектируя выдвигаемыя жизнью измѣненія, дополненія и развитіе государственнаго законодательства по вопросамъ образованія [1]).

Изложенная система народнаго образованія для Россіи есть, по сознанію самихъ авторовъ, идеалъ, осуществленія котораго въ сколько-нибудь близкомъ будущемъ ждать невозможно. Суровая дѣйствительность такова, что и болѣе исполнимые идеалы дѣлаетъ журавлями въ небѣ, изловить коихъ весьма затруднительно. Но для историка педагогическихъ идей имѣетъ большое значеніе самая идея, хотя бы въ данное время и неосуществимая. Мало ли было высказано блестящихъ идей, признанныхъ неосуществимыми не только въ данное время, но и вообще, а позднѣе осуществленныхъ? Можно сказать, что все, чѣмъ мы живемъ и дышимъ въ настоящее время, все это нѣкогда было признано неосуществимымъ, пустымъ, безплоднымъ мечтаніемъ. Весь прогрессъ, въ частности и прогрессъ педагогическій, есть не что иное, какъ осуществленіе казавшихся нѣкогда несбыточными идеаловъ.

Положеніе о единой школѣ записывается многими политическими партіями въ ихъ политическіе катехизисы. Такимъ образомъ данный вопросъ есть столько же предметъ педагогіи, какъ

---

[1]) При изложеніи новой системы народнаго образованія мы имѣли въ слѣдующія сочиненія:

1. В. Чарнолускій, Итоги общественной мысли въ области образованія. 1906 г.

2. Его же, Къ школьной реформѣ. М. 1908 г.

3. Его же, основные вопросы организаціи школы въ Россіи. Спб. 1909 г.

4. Г. А. Фальборкъ, Всеобщее образованіе въ Россіи. Москва 1908 г.

5. В. П. Вахтеровъ, Спорные вопросы образованія М. 1907 г.

6. А. Петрищевъ, Основы обязательнаго обученія. Русское Богатство 1907 г. № 3.

7. Н. Тичеръ, Единство школы для всего народа, какъ требованіе русскихъ политическихъ партій. Спб. 1908. Это послѣднее сочиненіе мы имѣемъ въ виду при излагаемомъ ниже критическомъ анализѣ ученія о единой школѣ.

8. Статьи на эту тему въ журналѣ Министерства народнаго просвѣщенія за 1908 и 1909 годы.

и политики. Политическую сторону вопроса мы оставимъ безъ обсужденія, а взвѣсимъ дѣло лишь съ педагогической точки зрѣнія.

Что можно возразить противъ положеній, что образованіе должно быть всеобщимъ, безплатнымъ, доступнымъ для всѣхъ? Съ педагогической точки зрѣнія возразить противъ этихъ положеній ничего нельзя, такъ какъ въ педагогическихъ принципахъ не содержится никакихъ ограниченій по части образованія, кромѣ одного — образуй въ мѣрѣ возможности или способности лица. Ограниченіе не соціальное, а психологическое, которое педагогика необходимо должна допустить, потому что иначе она преслѣдовала бы фантастическія цѣли, въ родѣ стремленія сдѣлать каждаго глупца умнымъ, а бездарнаго геніемъ. Соціальныхъ же ограниченій образованія въ педагогическихъ принципахъ нѣтъ, такія ограниченія почерпаются изъ политики, преслѣдующей классовые интересы.

Точно также съ педагогической точки зрѣнія ничего нельзя возразить противъ того, чтобы обученіе было не только безплатнымъ, но чтобы всѣ учащіеся безплатно же снабжались учебными пособіями, получали завтраки, ночлегъ и т. п. удобства при занятіяхъ. Отъ наличности указанныхъ удобствъ обученіе можетъ совершаться лишь легче и успѣшнѣе, а потому возражать противъ нихъ педагогу не приходится. Здѣсь вопросъ не педагогическій, а экономическій, финансовый.

При педагогической оцѣнкѣ единой школы слѣдуетъ устранить недоразумѣнія, которыя нерѣдко соединяются съ этой педагогической системой. Такъ нѣкоторые подъ единой школой разумѣютъ образованіе одинаковое для всѣхъ, безъ всякаго различія примѣнительно къ особенностямъ мѣстностей и другимъ условіямъ. Такое пониманіе неправильно. Единая школа имѣетъ, какъ указано выше, ограниченіе въ различныхъ способностяхъ учащихся. Далѣе, будучи единой, она разбивается на нѣсколько ступеней, которыя далеко не всѣми будутъ проходимы.

Многіе остановятся на первой ступени, многіе на второй, въ зависимости отъ личныхъ способностей и разныхъ жизненныхъ условій, и сравнительно немногіе пройдутъ полный образовательный курсъ. Затѣмъ, рѣшительно нѣтъ никакихъ педагогическихъ препятствій къ тому, чтобы школа, сохраняя на каждой ступени единство и имѣя нѣкоторые обязательные предметы, дополняла ихъ другими необязательными, примѣнительно къ частнымъ потребностямъ мѣста и жителей. Притомъ не нужно упускать изъ вида, что каждой ступени общаго образованія

въ разсматриваемой системѣ должна соотвѣтствовать ступень профессіональнаго образованія. Такимъ образомъ система единой школы есть система гибкая, сложная, а не такая простая и прямолинейная, какъ ее нѣкоторые представляютъ. Это есть прямое, но многовѣтвистое дерево, а не сухая палка. Единая школа исключаетъ соціальныя ограниченія, но не психологическія и мѣстныя особенности. Къ послѣднимъ требованіямъ и ограниченіямъ она приспособляется, строится сообразно съ ними, и только стремится сдѣлать невозможными сословныя школы, однѣ—для господскихъ дѣтей, другія—для кухаркиныхъ. Школа одна для всѣхъ, отъ нижней до высшей ступени, но, будучи единой, она однако не однообразна.

Допуская педагогическое разнообразіе въ своемъ строѣ, единая школа не можетъ допустить такого толкованія своей сущности, какое дѣлаютъ: „для всего народа и всей страны первѣйшею необходимостью является то, чтобы всѣ дѣти были воспитаны для своего призванія, для того, чтобы быть дѣятельными членами общества“. Въ этомъ, будто бы, заключается сущность ученія о единой школѣ „для здравой педагогіи“. Нѣтъ, не въ этомъ, въ приведенное толкованіе введено начало соціальнаго неравенства образованія, котораго нѣтъ „въ здравой педагогіи“. Что это значитъ „для своего призванія“? Кто его опредѣлитъ? Вѣдь это въ переводѣ будетъ значить: крестьянское дитя учись для крестьянскаго призванія, купеческое—для купеческаго, духовное—для духовнаго и т. д. Другими словами, мы получаемъ знаменитую теорію о необходимости раздѣлять образованіе по сословіямъ, отдѣлять школы для кухаркиныхъ сыновей отъ школъ для дѣтей господскихъ, противъ чего именно и направляется ученіе объ единой образовательной школѣ. Николаевская школьная политика и ученіе о единой школѣ—вещи несовмѣстимыя.

Нѣкоторые полагаютъ, что педагогическая малоцѣнность единой школы засвидѣтельствована неподлежащими сомнѣнію фактами, именно педагогическимъ опытомъ Соединенныхъ Штатовъ Сѣверной Америки. Система единой школы наиболѣе широко и основательно проведена въ Америкѣ, а результаты этой системы, будто бы, неблистательны. По послѣднимъ статистическимъ даннымъ во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ Соединенныхъ Штатовъ училось всего 18.896.000 учениковъ и ученицъ. Но ежедневно посѣщало школу гораздо меньшее количество дѣтей, именно въ среднемъ каждый день въ школѣ бывало только 11.468.000, т. е. 60%. Слѣдовательно изъ 100 учащихся въ школахъ ежедневно

бывало въ среднемъ выводѣ лишь 60 учащихся. А въ среднихъ школахъ, изъ числа учащихся въ низшихъ, учится только 3,7%. Изъ этихъ статистическихъ данныхъ дѣлается такой выводъ: „указываемая здѣсь сторона американской школы способна отпугнуть отъ идеи „единой“ и „всеобщей“ школы даже самыхъ рьяныхъ ея защитниковъ“.... „оказывается, эта „единая“ школа не способна вызвать широкаго распространенія, диффузіи образованія въ массы простого народа“.

Приведенные доводы совершенно недоказательны и трудно понять, какъ всерьезъ можно разсуждать подобнымъ образомъ. Въ американскихъ школахъ бываетъ только 60% учащихся. А развѣ въ русскихъ школахъ всегда присутствуютъ всѣ учащіеся? Развѣ могутъ когда-либо всѣ учащіеся присутствовать въ школахъ? Сколько больныхъ, сколько непосѣщающихъ школу по разнымъ случайнымъ обстоятельствамъ, въ родѣ мѣстныхъ праздниковъ, семейныхъ, дурной погодѣ и пр. пр.? Съ другой стороны, пусть приведенный авторомъ грустный фактъ остается въ полной силѣ, пусть будетъ правдой, — а это дѣйствительно правда,—что американскіе родители далеко не всѣ пользуются школой, а удерживаютъ дѣтей дома. Какой же отсюда выводъ къ системѣ единой школы? Рѣшительно никакого. То явленіе само по себѣ, а единая школа сама по себѣ. Не всѣ американскіе родители правильно пользуются хорошей образовательной системой не потому, чтобы они признавали систему неудовлетворительной, а совершенно по другимъ соображеніямъ и мотивамъ, обыкновенно эгоистическимъ, корыстнымъ. Система въ этомъ фактѣ нисколько неповинна; ея достоинства и сущность не въ полицейскомъ вынужденіи родителей посылать дѣтей въ школу, а въ другомъ. Полицейская вынудительность посылки дѣтей въ школу можетъ соединяться съ весьма плохой педагогической системой и нисколько не сдѣлаетъ ее лучше.

Въ среднихъ американскихъ школахъ учится 3,7% учащихся въ низшихъ. Да, это мало, особенно мало для Америки. Даже у насъ въ Россіи нѣкоторые считаютъ число учащихся въ высшихъ классахъ средней школы въ 3,12% числа учащихся въ начальной школѣ; но указанный фактъ относительно Америки не отличается полною точностію [1]). Во всякомъ же случаѣ мы должны помнить, что элементарная школа въ Америкѣ даетъ

---

[1]) См. статистическія данныя о народномъ образованіи въ Сѣверной Америкѣ у Левассера: Начальное образованіе въ цивилизованныхъ странахъ (изданіе Поповой), особенно статистику высшихъ школъ и о ея недостаточной точности (стр. 331).

довольно солидное образованіе, она включаетъ многое такое, что у насъ принадлежитъ среднимъ школамъ. Да въ Америкѣ дипломъ объ окончаніи курса въ средней или высшей школѣ далеко не имѣетъ такого значенія, какое имѣетъ въ Европѣ. Тамъ школа считается орудіемъ для самообразованія, а не наоборотъ, какъ въ Европѣ. Наконецъ, система образованія, дающая 23% населенія въ учебныхъ заведеніяхъ, какъ это есть въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки, недурна, этотъ процентъ указываетъ на весьма порядочную „диффузію образованія“ въ народныя массы. Во всякомъ случаѣ выше указаннаго процента нѣтъ нигдѣ на земномъ шарѣ.

Такимъ образомъ основное начало единой школы съ педагогической точки зрѣнія не можетъ быть оспариваемо и порицаемо, орудій для нападенія на него нужно искать внѣ педагогики, преимущественно въ политикѣ, какъ и поступаютъ враги единой школы. Но съ политической точки зрѣнія въ самыхъ простыхъ и безспорныхъ педагогическихъ фактахъ можно усмотрѣть несовершенства и недочеты. Такъ во многихъ мѣстахъ въ Россіи если въ I-мъ отдѣленіи начальной школы 100 учащихся, то во II-мъ ихъ останется 84, а въ III-мъ будетъ всего 44 изъ 100. До III-го отдѣленія доходитъ $^1/_3$ мальчиковъ и $^1/_4$ дѣвочекъ. Слѣдуетъ ли отсюда, что организація начальной школы не совершенна, что III-е отдѣленіе нужно закрыть, а пожалуй и II-е?

Между тѣмъ нынѣ несомнѣнно замѣчается тяготѣніе въ сторону единой школы, возникаетъ и крѣпнетъ цѣлый рядъ явленій, сближающихъ школы и ихъ дѣятелей, образующихъ изъ разнообразныхъ педагогическихъ учрежденій одинъ педагогическій союзъ, разрабатывающій одно общее педагогическое дѣло, созидающій одну семью педагоговъ—служителей народнаго образованія. Къ такимъ явленіямъ принадлежатъ: стремленіе расширить начальный образовательный курсъ, удлинить время, потребное на его прохожденіе, стремленіе обучать народъ не грамотности, а сообщать ему законченное элементарное образованіе; возникновеніе и широкое распространеніе народныхъ университетовъ, несущихъ науку въ доступной формѣ въ народныя массы; учрежденіе не только спеціально-педагогическихъ, но и общеобразовательныхъ курсовъ для народныхъ учителей и учительницъ; распространеніе кружковъ для самообразованія. Всѣ эти явленія болѣе или менѣе свойственны и русской жизни, а заграницей мы имѣемъ еще сближеніе педагоговъ разныхъ категорій—профессоровъ, гимназическихъ преподавателей и народныхъ учителей—въ обществахъ и союзахъ, изданіе соотвѣт-

ствующихъ печатныхъ органовъ и постепенное объединеніе педагогики элементарныхъ, среднихъ и высшихъ школъ. Смыслъ всѣхъ этихъ явленій одинъ — распространеніе науки въ народѣ, подъемъ народной школы въ видахъ сближенія, спайки ея съ средней и объединеніе всего педагогическаго дѣла и всѣхъ работниковъ на нивѣ народнаго образованія.

Въ изложенной новой системѣ народнаго образованія есть еще одна, весьма важная, сторона — опредѣленіе предѣловъ участія государства въ народномъ образованіи и положенія центральнаго правительственнаго органа въ устройствѣ школъ. О ней мы представимъ нѣсколько соображеній.

При обсужденіи взаимныхъ отношеній государства и общества въ устройствѣ народнаго образованія нельзя исходить отъ того факта, что за государственный періодъ русской педагогіи представители государства мало сдѣлали для народнаго образованія, относясь къ нему съ опасеніемъ. Нужно различать государство и его представителя — правительство. Нерѣдко бываетъ, что правительство весьма плохо понимаетъ государственныя нужды и работаетъ не на пользу государства, а во вредъ ему. Случалось не разъ, что спасителемъ государства являлся заклятый врагъ правительства и въ тоже время самый преданный и вѣрный другъ и слуга государства. Поэтому мы должны оставить въ сторонѣ правительства и правящій классъ, а разсмотрѣть образовательныя потребности государства соотносительно съ таковыми же потребностями общества и ихъ возможную гармонію.

Государство по своему существу не можетъ быть врагомъ народнаго образованія, оно, наоборотъ, существенно въ немъ заинтересовано. Прежде всего, государство не можетъ оставить безъ самаго серьезнаго вниманія профессіональное образованіе, оно не можетъ сколько нибудь сносно и безопасно существовать безъ подготовленныхъ къ дѣлу офицеровъ, капитановъ кораблей, инженеровъ, судей, врачей, священниковъ и разныхъ другихъ спеціалистовъ. Поэтому оно всегда будетъ заботиться объ организаціи и распространеніи профессіональныхъ школъ всѣхъ видовъ и степеней, между тѣмъ какъ собственно обществу профессіональное образованіе въ духѣ государства, напримѣръ военное и морское, совсѣмъ не нужно, ему нужно профессіональное образованіе совсѣмъ другихъ видовъ, жизненно полезныхъ и выгодныхъ, нужно искусство не истреблять людей и имущество, а сохранять и умножать, нужны не казармы и тюрьмы, а школы и благотворительныя учрежденія.

Въ развитіи общаго образованія государство заинтересовано гораздо меньше, чѣмъ профессіональнаго. Въ настоящее время государству волей-неволей приходится серьезно заботиться объ элементарномъ образованіи народныхъ массъ, потому что многочисленные горькіе опыты несомнѣнно доказали, что крайнее народное невѣжество ослабляетъ государство, его политическую мощь и вліяніе. Въ случаѣ же враждебнаго столкновенія съ другими народами невѣжественный народъ неизбѣжно проигрываетъ и терпитъ пораженія вслѣдствіе своей умственной отсталости. Умный и просвѣщенный и отдѣльный человѣкъ и цѣлый народъ всегда находится въ болѣе выгодномъ положеніи, чѣмъ глупый и непросвѣщенный — это непререкаемая истина. Что касается болѣе широкаго общаго образованія, то имъ государство интересуется собственно мало, лишь для подготовки дѣятелей на высшихъ ступеняхъ государственной службы, но заботится о немъ по связи съ профессіональнымъ, потому что въ настоящее время выработано безспорное педагогическое положеніе, что профессіональное образованіе безъ предварительнаго общаго не можетъ быть основательнымъ и серьезнымъ.

Другая существенная задача и забота государства въ народномъ образованіи заключается въ изученіи школьнаго дѣла и наблюденіи надъ нимъ. Необходимо, чтобы гдѣ нибудь собирались свѣдѣнія по народному образованію, сопоставлялись, критически оцѣнивались и изъ нихъ слагалась бы общая картина народнаго образованія въ странѣ, изъ которой было бы видно, каковы его недостатки, къ чему нужно стремиться. Нужно вырабатывать мѣры и соображенія для лучшей постановки дѣла, ихъ формулировать и предлагать. Для этого необходимъ соотвѣтствующій государственный органъ.

Какъ скоро существуютъ государственныя и общественныя школы, то для нихъ долженъ быть созданъ узаконенный порядокъ жизни и дѣятельности. Нужно наблюдать за выполненіемъ школьнаго законодательства. Легко могутъ быть сдѣланы политическими и религіозными партіями попытки завладѣть школами и превратить ихъ въ органы своихъ спеціальныхъ ученій и стремленій. Нужно охранять и защищать школы отъ подобныхъ покушеній. Совершенно справедливо и совершенно необходимо требовать, чтобы правительство не дѣлало школу орудіемъ политики; но, съ другой стороны, и государство совершенно въ правѣ требовать и наблюдать, чтобы и никто другой не превращалъ школу въ политическое или церковное партійное орудіе. Въ школѣ не можетъ быть допущено агитаціи ни противъ ре-

лигіи, ни противъ государства, но нельзя допускать и превращенія ея въ служебное орудіе политической партійной тенденціи или какого-либо религіознаго вѣроученія и секты. Школа должна быть внѣ всякой политики, выше религіозно-церковнаго сектантства, у ней есть свои собственныя задачи и стремленія, вытекающія изъ ея сущности. Школа должна быть автономной.

Наконецъ, всѣмъ гражданамъ, безъ различія національности, вѣроисповѣданія и пола, долженъ быть обезпеченъ извѣстный минимумъ образованія, и кто нибудь да долженъ обезпечивать это право.

Допуская самую широкую децентрализацію въ организаціи народнаго образованія, мы должны признать, что вышеуказанныя задачи и обязанности государство не можетъ передать никому другому, такъ какъ ихъ некому передать. Мѣстныя организаціи, общества и кружки не въ состояніи ихъ выполнить, для этого нужно государственное положеніе, государственныя мощь и средства. Напримѣръ, государству собственно очень затруднительно и неудобно непосредственно завѣдывать и управлять школами, особенно начальными, которыхъ въ Россіи должна быть не одна сотня тысячъ, и которыя, несомнѣнно, въ виду разнообразія территоріи и національностей, должны имѣть и развивать свои мѣстныя особенности; мѣстнымъ же организаціямъ завѣдывать своими мѣстными школами въ высокой степени интересно, удобно и цѣлесообразно. Та или другая отдѣльная школа чрезвычайно дорога мѣстному населенію, обучающему въ ней своихъ дѣтей, но вполнѣ неизвѣстна большому столичному начальству, весьма мало извѣстно уѣздному и еще менѣе губернскому. Для нихъ она—одна изъ многихъ, а для мѣстнаго общества она или единственная или одна изъ немногихъ. За то заботиться о нѣкоторой равномѣрности въ распространеніи народнаго образованія въ странѣ и единствѣ его основныхъ началъ можетъ только государство и его центральный органъ, мѣстнымъ организаціямъ такая задача рѣшительно не подъ силу. И вообще человѣкъ долженъ быть образуемъ не только какъ личность, не только какъ членъ мѣстной общины, но и какъ членъ государства. Государство часто состоитъ изъ многихъ народностей, которыя разными связями объединяются въ одно цѣлое, между прочимъ и связью образованія, школой. Пока государство существуетъ, будетъ существовать и государственная спайка между гражданами, и о ней можетъ заботиться, конечно, государственный органъ, а не мѣстная организація. Но эта государственная связь гражданъ школой и образованіемъ вовсе не значитъ подчиненіе

образованія политикѣ и лишеніе школы самостоятельности, это значитъ только, что въ образованіи и школѣ есть элементы личные, общественные и государственные. Ихъ нужно правильно сочетать, въ этомъ разрѣшеніе задачи о взаимоотношеніи между школой и государствомъ.

Обратимся теперь къ краткому разсмотрѣнію участія общества въ народномъ образованіи.

Общество, понимаемое какъ ассоціація родителей, заинтересовано прежде всего не государственными видами на образованіе, не строемъ школъ и ихъ законами, а своими дѣтьми, ихъ развитіемъ, ихъ здоровьемъ, ихъ добрымъ и веселымъ настроеніемъ. Общество стремится къ образованію дѣтей, по образованію общему, а не спеціальному, оно требуетъ отъ руководителей школъ выполненія, прежде всего, не правительственныхъ предписаній, а удовлетворенія потребностей дѣтской природы. Не законы государственные и школьные, а законы природы, законы физіологическіе и психологическіе — вотъ что важно для общества прежде всего въ строѣ и организаціи школъ; законы божескіе, а не человѣческіе. Благо дѣтей на первомъ планѣ. Поэтому общество есть защитникъ общаго, гуманнаго образованія дѣтей, а не спеціальнаго, поэтому настоящая научная педагогія—требованіе общества. Государство педагогіей собственно не занимается и педагогическихъ учрежденій и даже школъ собственно не создаетъ. Все это дѣлаетъ общество. Оно въ своихъ частныхъ школахъ производитъ всякіе педагогическіе опыты, пробуетъ новые методы и системы, оно намѣчаетъ новые пути въ воспитаніи и образованіи. Государство пользуется уже готовыми результатами, которые и примѣняетъ при устройствѣ своихъ школъ. Всѣ великіе педагоги были частными дѣятелями, а не министрами народнаго просвѣщенія. Между послѣдними не было ни одного замѣчательнаго педагога. Министры народнаго просвѣщенія — администраторы и государственные люди, а не педагоги; педагоги-же суть воспитатели юношества, основывающіе свою дѣятельность на научныхъ данныхъ, а не на административныхъ распоряженіяхъ.

Защищая педагогію, основанную не на правительственныхъ предписаніяхъ, а на удовлетвореніи потребностей дѣтской природы, на данныхъ науки, — физіологіи и психологіи, — общество вноситъ жизнь и свѣтъ въ школьное дѣло, служитъ источникомъ его усовершенствованій, вводителемъ всякой новизны. Государство въ своей образовательной дѣятельности легко впадаетъ во многіе недостатки: въ мертвый формализмъ, въ рутину

въ единообразное устройство всѣхъ учебно-воспитательныхъ заведеній, смѣшивая единство общеобразовательныхъ началъ съ единобразіемъ устройства осуществляющихъ ихъ учебныхъ заведеній. Выполненію уставовъ и программъ государство придаетъ слишкомъ уже большое значеніе, оно даже держится мысли, что народъ можно воспитывать чрезъ полицію. По нашему дѣйствующему законодательству, полиція имѣетъ попеченіе, чтобы молодые и младшіе почитали старшихъ и старыхъ, *чтобы дѣти повиновались родителямъ,* а слуги своимъ господамъ и хозяевамъ (т. XIV Уст. о предупрежденіи и пресѣченіи преступленій, ст. 122). Примѣненіе одной этой статьи закона поставило-бы полицію во главѣ семейнаго воспитанія, участокъ превратило-бы въ образцовое заведеніе для воспитанія малолѣтнихъ дѣтей, а родителей— въ подчиненныхъ органовъ квартальныхъ надзирателей по педагогической части. Къ счастью, у насъ есть такіе законы, объ исполненіи которыхъ никто и не думаетъ, и исполнять которые было-бы странно. Но подобные законы, а главное, общая ихъ тенденція, не восполняемая и не сдерживаемая началами общественной педагогіи, всегда опасны въ рукахъ непомѣрныхъ ревнителей государственнаго воспитательнаго начала, которые могутъ превратить воспитаніе Богъ знаетъ во что.

Но мы, конечно, совсѣмъ не имѣемъ той мысли, что общественной дѣятельности въ области воспитанія чужды недостатки; нѣтъ, общественная педагогія, въ свою очередь, также подлежитъ недостаткамъ. Она можетъ быть слишкомъ измѣнчивой, невыдержанной, непостоянной; новыя личности, привходя въ педагогическое дѣло, могутъ стремиться ставить его исключительно по своему, не справляясь съ тѣмъ, что и какъ дѣлалось прежде, что и какъ дѣлается теперь въ другихъ мѣстахъ. Желательное разнообразіе въ устройствѣ учебныхъ заведеній легко можетъ перейти въ полнѣйшую пестроту и безпринципность.

Отсюда слѣдуетъ необходимое заключеніе, что только сочетаніе государственной и общественной педагогіи можетъ дать прекрасно поставленное народное образованіе. Сочетаніе государственной твердости съ жизненною измѣнчивостью общества, государственнаго единства съ мѣстными и временными общественными данными и обстоятельствами, государственной объективной и практической точки зрѣнія съ субъективной и гуманитарно-идеальной точкой зрѣнія общества — вотъ въ чемъ незыблемыя и разумныя основы народнаго образованія. На каждой ступени образованія, въ каждомъ учебномъ заведеніи должны совмѣстно работать государство и общество, причемъ школы

въ педагогическомъ отношеніи должны быть автономны. Передача культурныхъ богатствъ человѣчества подрастающимъ поколѣніямъ, культурная связь поколѣній путемъ науки, нравственности и искусства, возможно всестороннее развитіе подрастающихъ личностей—все это есть спеціальное и своеобразное призваніе школы, которое не можетъ быть выполняемо никакимъ другимъ учрежденіемъ. Государство стремится также къ культурнымъ цѣлямъ, но нѣсколько иными путями [1]).

[1]) Нѣкоторыя подробности о намѣченной здѣсь точкѣ зрѣнія см. въ нашей статьѣ „Общественныя задачи образованія“, помѣщенной въ Русской школѣ за 1892 г. въ № № 1 и 2. Изложеннаго въ ней взгляда мы въ сущности держимся и въ настоящее время. Мысль о необходимости дать участіе обществу въ веденіи народнаго образованія въ настоящее время проникаетъ даже и въ оффиціальныя изданія. Въ Журналѣ министер. народн. просв. за 1909 годъ (мартъ) напечатана статья г. Формаковскаго „Партикуляризмъ въ области народнаго образованія“, заканчивающаяся такими выводами: (VI) „Государственное управленіе школой не исключаетъ дѣятельнаго участія мѣстныхъ учрежденій въ завѣдываніи школой; (VII) посему задача нашей школьной реформы должна заключаться не въ ослабленіи правительственнаго вліянія на школу, а въ выработкѣ формъ, въ которыхъ могла-бы выражаться общая совмѣстная дѣятельность правительства и мѣстныхъ учрежденій на пользу народнаго образованія, не лишающая ни государство, ни мѣстныя учрежденія естественныхъ, принадлежащихъ имъ, правъ“. Конечно, благопожеланія автора весьма неопредѣленны: въ чемъ состоятъ „естественныя права“ по устройству народнаго образованія государства и мѣстныхъ учрежденій? Ихъ истолковать и опредѣлять можно весьма различно. Въ настоящее время у насъ, какъ извѣстно, государство всевластно и единовластно въ устройствѣ народнаго образованія, и если „задача нашей школьной реформы должна заключаться не въ ослабленіи правительственнаго вліянія на школу“ (между прочимъ), то въ чемъ-же будутъ состоять „естественныя права“ мѣстныхъ учрежденій? Мы полагаемъ, согласно съ вышеизложенными мыслями, что раздѣлительную линію въ дѣятельности государства и мѣстныхъ учрежденій въ устройствѣ народнаго образованія нужно искать именно въ томъ, что мѣстныя учрежденія непосредственно завѣдываютъ и управляютъ школами, а государство наблюдаетъ за ними, охраняя единство и безпартійность ихъ дѣятельности, а вмѣстѣ заботясь о равномѣрномъ, по возможности, распространеніи народнаго образованія.

Б. Національное направленіе.

ГЛАВА XXI.

Національный идеалъ. К. Д. Ушинскій.

Причины, которыми обусловливались возникновеніе и развитіе національнаго направленія въ новой русской педагогіи, были различны. Логическое развитіе педагогическихъ идей въ Россіи въ новое время необходимо приводило къ такому направленію. Начавшись идеями универсальными, общечеловѣческими, новое педагогическое движеніе быстро перешло въ западно-европейское, въ широкое заимствованіе у западныхъ народовъ ихъ школьнаго и вообще педагогическаго опыта—методовъ, программъ, пріемовъ, учебниковъ, капитальныхъ и второстепенныхъ педагогическихъ произведеній. Широко развившись, это направленіе естественно должно было вызвать противодѣйствіе, естественно долженъ былъ возникнуть вопросъ: да зачѣмъ-же брать у иностранцевъ? Неужели мы ничего не можемъ создать сами? Неужели у насъ нѣтъ ничего своего? Да и пригодно-ли намъ заимствованіе у иностранцевъ,—вѣдь тѣ выдумывали для себя, а не для насъ?

Тѣ русскіе педагоги, которые ѣздили за границу для непосредственнаго ознакомленія съ школьнымъ дѣломъ на западѣ Европы, встрѣчали тамъ весьма опредѣленно выраженный національный характеръ школъ и образованія. У нѣмцевъ были свои національныя школы, у французовъ свои, у англичанъ свои. Естественно возникалъ вопросъ: а у насъ какъ-же? Неужели все будетъ только заимствованное, чужое, а своего ничего? Вѣдь мы то-же нація, нашему государству минула уже тысяча лѣтъ. Пора намъ подумать о своемъ національномъ образованіи. Русская школа въ своемъ складѣ должна отражать народный характеръ, особенности народной жизни. Какъ своеобразенъ русскій народъ въ семьѣ другихъ народовъ, такъ своеобразна должна быть и его

школа. Она не можетъ быть копіей школы швейцарской или нѣмецкой, ее нельзя заимствовать, ее можно только создать, опираясь на основы народной жизни и характера, сближая новую русскую школу съ старой. Какъ ни какъ, старая школа была созданіемъ самаго народа, онъ самъ ее устроялъ и вѣдалъ. Если въ старой школѣ господствовалъ часословъ съ псалтирью, то народъ одобрялъ ихъ господство; если въ старой школѣ учили очень долго и сурово, а школьниковъ жестоко били, то опять народъ ничего противъ этого не имѣлъ, самъ своихъ дѣтей билъ и учителей просилъ о томъ-же. Словомъ, старая школа, при всѣхъ своихъ недостаткахъ, была народной школой, до извѣстной степени самобытной. Ее нужно было улучшать, а не разрушать, на ней строить, а не на ученіяхъ нѣмецкихъ педагоговъ. Въ старой школѣ были не одни недостатки, она обладала и хорошими свойствами. Старая школа, по своему общему складу, была школа воспитательная, пріучавшая къ благочестію, къ твердому порядку, заботившаяся о добрыхъ нравахъ. А развѣ это малоцѣнно? Развѣ это было недостойно сохраненія и развитія?

Такимъ образомъ и послѣ великой эпохи раскрѣпощенія русскаго народа естественъ былъ поворотъ къ старой школѣ и вмѣстѣ къ націонализму въ воспитаніи и образованіи.

Впервые необходимость національной школы и національной педагогіи была заявлена Ушинскимъ. Къ такому взгляду Ушинскій первоначально пришелъ не путемъ практическихъ наблюденій надъ своеобразнымъ складомъ русской школы, а путемъ чисто теоретическаго, книжнаго изслѣдованія. Позднѣе къ тому же взгляду приводили его наблюденія какъ надъ русской, такъ и заграничной, преимущественно швейцарской, школой, и изученіе русской и иностранной педагогической литературы. По мнѣнію Ушинскаго, общечеловѣческой теоріи воспитанія быть не можетъ, всякая теорія воспитанія есть и можетъ быть только національной. Слѣдовательно, если въ Россіи когда-либо будетъ создана педагогическая теорія и будетъ налажено школьное дѣло, то они, несомнѣнно, получатъ національный характеръ. Разсмотримъ соображенія Ушинскаго по настоящему вопросу.

Ушинскій изслѣдовалъ характеръ образованія у главнѣйшихъ культурныхъ народовъ—нѣмцевъ, французовъ, англичанъ, сѣверо-американцевъ — и пришелъ къ заключенію, что de facto воспитаніе и школы повсюду народны. Такъ какъ онъ писалъ въ то время, когда у насъ начиналось уже увлеченіе нѣмецкой педагогіей, какъ общечеловѣческой, то интересно обратить вни-

маніе на его соображенія о національномъ характерѣ нѣмецкой педагогіи [1]).

Нѣмецкая педагогика—наука чисто нѣмецкая; идеалъ человѣка, воспитаніе котораго разрабатываетъ нѣмецкая педагогика, есть совершеннѣйшій нѣмецъ. Въ Германіи наука и ученость являются окончательною цѣлью, къ которой направлено все воспитаніе. Человѣкъ ученый и человѣкъ хорошо воспитанный—для нѣмца одно и то-же. Умѣнье приложить знаніе къ дѣлу, укрѣпленіе душевныхъ способностей, развитіе характера, внѣшняя полировка человѣка составляютъ для нѣмецкой педагогики второстепенные вопросы. Она и на самый характеръ человѣка думаетъ дѣйствовать не иначе, какъ чрезъ посредство знаній. Такая педагогика, вылившаяся изъ особенностей германскаго характера, съ своей стороны, имѣла вліяніе на развитіе этой особенности.

Въ Германіи мысль о народности воспитанія, если иногда и высказывается вскользь, то никогда не оказываетъ вліянія на самыя правила педагогики, что, конечно, не мѣшаетъ системѣ германскаго воспитанія быть вполнѣ народною на дѣлѣ. Германская педагогика думаетъ строить свою теорію воспитанія на основаніи общихъ свойствъ и потребностей человѣка. Она, конечно, заботится о приготовленіи человѣка къ общественной жизни; но разумѣетъ подъ этимъ именемъ общественную жизнь какого-то абстрактнаго христіанскаго народа и христіанскаго государства вообще. Образованіе человѣка, гражданина какого - то абстрактнаго всеобщаго государства, гражданина всего міра, отрѣшеннаго отъ всѣхъ конкретныхъ опредѣленій, составляетъ предметъ нѣмецкой педагогики, основаніе всѣхъ ея теорій и цѣль всѣхъ ея стремленій. Она отъ души вѣритъ въ универсальность этого идеала и, создавая теорію его развитія въ новыхъ поколѣніяхъ, думаетъ создать универсальные законы воспитанія, основанные на разумѣ и обязательные, какъ законы науки, одинаково для всѣхъ народовъ. Но это стремленіе къ универсальности есть конкретнѣйшее выраженіе чисто германскаго характера, а универсальная педагогическая наука есть чисто нѣмецкая система воспитанія, соотвѣтствующая, какъ нельзя болѣе, нѣмецкому характеру и совершенно противорѣчащая характерамъ другихъ народовъ. Стремясь къ образованію человѣка вообще, нѣмецкая педагогика совершенно послѣдовательно, хотя и безсознательно, разрабатываетъ

[1]) Его статья „О народности въ общественномъ воспитаніи“ была напечатана въ „Журналѣ для воспитанія“ въ 1857—1858 годахъ.

правила образованія человѣка, живущаго наукою и для науки, разрабатываетъ идеалъ германской жизни.

Если же педагогика есть универсальная наука, то раціональная система этой науки, обрабатываемая преимущественно въ Германіи, одинаково обязательна для всѣхъ народовъ и все, что несогласно съ ея положеніями, есть ошибка или отсталость. Для большинства германскихъ педагоговъ система германской педагогики есть образецъ, къ достиженію котораго должны стремиться другіе народы.

Такимъ образомъ, съ нѣмецкой точки зрѣнія, русскіе педагоги были правы, когда они такъ усердно насаждали въ Россіи нѣмецкую педагогію; съ точки же зрѣнія Ушинскаго они были совершенно неправы, потому что нѣмецкая педагогія не общечеловѣческая, а строго національная, и потому для Россіи, очевидно, непригодна. Русскимъ педагогамъ нужно было создавать свою педагогію, а не заимствовать ее у нѣмцевъ.

Еще въ глубокой древности одинъ изъ нашихъ предковъ-славянъ записалъ (въ „Судѣ Любуши“) мудрое правило:

Намъ не хвально въ нѣмцахъ искать правду,
У насъ правда—по закону святу!

Всѣ системы образованія и всѣ педагоги народны. Въ чемъ-же заключаются причины народности образованія? [1]).

Причины народности образованія слѣдующія: въ основаніи особой идеи воспитанія у каждаго народа лежитъ особенная идея о человѣкѣ, о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ по понятіямъ народа, въ извѣстный періодъ народнаго развитія. Каждый народъ имѣетъ свой особенный идеалъ человѣка и требуетъ отъ своего воспитанія воспроизведенія этого идеала въ отдѣльныхъ личностяхъ. Идеалъ человѣка у каждаго народа соотвѣтствуетъ народному характеру, опредѣляется общественною жизнью народа, развивается вмѣстѣ съ его развитіемъ, и выясненіе этого идеала составляетъ главнѣйшую задачу каждой народной литературы, литература каждаго народа преслѣдуетъ свой особенный идеалъ человѣка. Народный идеалъ человѣка видоизмѣняется въ каждомъ народѣ по сословіямъ, но всѣ эти видоизмѣненія носятъ одинъ и тотъ-же національный типъ въ разныхъ степеняхъ его развитія, это—отраженіе одного и того-же образа въ разныхъ сферахъ общества.

[1]) См. о народности образованія у Сковороды. Демковъ „Исторія рус. педагогіи. Ч. II, стр. 542—3; 540—541, 525.

Народный идеалъ человѣка, къ какому-бы вѣку онъ ни принадлежалъ, всегда хорошъ относительно этого вѣка; въ глубинѣ каждаго, принадлежащаго къ извѣстному народу, шевелятся черты народнаго идеала, и каждый желаетъ осуществленія идеала въ близкихъ его сердцу; въ чувствѣ народности коренится свойство тѣхъ требованій, которыя предъявляются обществомъ воспитанію. Большее или меньшее вліяніе понятій народа о воспитаніи и народнаго педагогическаго идеала на самое устройство общественнаго образованія и его направленіе зависитъ отъ положенія по отношенію къ общественному воспитанію общества и большей или меньшей степени ясности самого понятія о воспитаніи, живущаго въ обществѣ. Чѣмъ опредѣленнѣе высказалось общественное мнѣніе по воспитательнымъ вопросамъ и чѣмъ въ большей зависимости отъ общественнаго мнѣнія находится самая система общественнаго воспитанія, тѣмъ болѣе и яснѣе выражаетъ оно народный характеръ. Но во всякомъ случаѣ, какъ-бы ни было удалено общество отъ дѣла воспитанія и какъ-бы ни была ему чужда образовательная система, въ ней непремѣнно отразится народный характеръ.

Если народность воспитанія явеется необходимымъ слѣдствіемъ неизбѣжнаго давленія народа на систему образованія и школъ, то педагогъ долженъ сознательно имѣть въ виду этотъ основной принципъ всей своей дѣятельности. Онъ долженъ совершенно ясно понимать, что у каждаго народа должна быть и есть своя особенная національная система воспитанія, которую нельзя заимствовать у другого народа. Какъ нельзя жить по образцу другого народа, какъ-бы заманчивъ ни былъ этотъ образецъ, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системѣ, какъ-бы ни была она стройна и хорошо обдумана. „Основанія воспитанія и цѣль его, а, слѣдовательно, и главное его направленіе различны у каждаго народа и опредѣляются народнымъ характеромъ, тогда какъ педагогическія частности могутъ свободно переходить и часто переходятъ отъ одного народа къ другому“. Пользованіе иностраннымъ педагогическимъ опытомъ безвредно только тогда, когда основанія общественнаго образованія твердо положены самимъ народомъ. Чѣмъ больше народнаго характера въ общественномъ образованіи, тѣмъ свободнѣе можетъ заимствовать народъ для своего воспитанія все, что ему угодно, у другихъ народовъ. Система общественнаго воспитанія, вышедшая не изъ общественнаго убѣжденія, какъ бы хитро она ни была обдумана,

окажется безсильною и не будетъ дѣйствовать ни на личный характеръ человѣка, ни на характеръ общества. Она можетъ приготовлять техниковъ, но никогда не будетъ воспитывать полезныхъ и дѣятельныхъ членовъ общества, и если они будутъ появляться, то независимо отъ воспитанія. Возбужденіе общественнаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія есть единственно прочная основа всякихъ улучшеній по этой части; гдѣ нѣтъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественнаго воспитанія, хотя можетъ существовать множество учебныхъ заведеній. Общественное воспитаніе только тогда будетъ вполнѣ дѣйствительнымъ, когда педагогическіе вопросы сдѣлаются общественными вопросами для всѣхъ и семейными вопросами для каждаго [1]).

Для постановки и разработки педагогическихъ вопросовъ, для выясненія правильныхъ требованій въ отношеніи воспитанія, для указанія средствъ, могущихъ удовлетворить этимъ требованіямъ, необходима педагогическая литература. Она также должна быть самостоятельною, народною. Всякій прочный успѣхъ общества въ дѣлѣ воспитанія необходимо опирается на педагогическую литературу. Тамъ, гдѣ исторически не выработалось общественное мнѣніе въ дѣлѣ воспитанія, какъ оно, напримѣръ, выработалось въ Англіи старинными университетами и многовѣковыми школами, дѣятельная педагогическая литература является важнѣйшимъ органомъ не только для выраженія общественнаго мнѣнія, но даже для его развитія и укрѣпленія; она можетъ даже во многомъ замѣнить исторію и сдѣлаться живымъ органомъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи. То, что сдѣлано въ Англіи многовѣковою самостоятельною исторіею старыхъ англійскихъ университетовъ и старыхъ школъ, соединенныхъ съ университетами въ одну корпорацію, то было достигнуто въ Сѣверной Америкѣ намѣреннымъ, со стороны правительствъ штатовъ, и быстрымъ развитіемъ педагогической литературы, огромнымъ распространеніемъ въ обществѣ педагогическихъ свѣдѣній всякаго рода, собраніемъ и опубликованіемъ мельчайшихъ фактовъ, относящихся къ общественному воспитанію. Все это повело къ весьма быстрому установленію правильнаго общественнаго мнѣнія о воспитаніи и возбужденію въ обществѣ живого интереса къ этому дѣлу. Воспитаніе дѣйствуетъ и на отдѣльнаго человѣка, и на цѣлое общество, главнымъ образомъ, чрезъ убѣжденіе; а органомъ такого убѣжденія является педагогическая литература [2]).

---

[1]) Ст. О народности въ общественномъ воспитаніи.

[2]) Ст. О пользѣ педагогической литературы.

Итакъ, образованіе каждаго народа должно быть національнымъ. Если историческая жизнь народа не создала еще такой національной образовательной системы, то органомъ ея должна быть самостоятельная педагогическая литература, имѣющая своей задачей вырабатывать и направлять общественное мнѣніе по педагогическимъ вопросамъ.

Изложенныя мысли о необходимости народности образованія у каждаго народа, о значеніи общественнаго мнѣнія въ созданіи національной системы образованія, о настоятельной потребности дѣлать педагогическіе вопросы живыми, семейными и общественными вопросами и о важномъ значеніи педагогической литературы въ постановкѣ и развитіи всего образовательно-воспитательнаго дѣла въ странѣ вполнѣ справедливы. Ихъ не раздѣлятъ лишь тѣ лица, которыя считаютъ нужнымъ устранять общество отъ дѣятельнаго участія во всѣхъ, даже самыхъ дорогихъ ему, дѣлахъ, къ какимъ относится и образованіе, или тѣ, которые, по косности, и сами не прочь устраниться отъ подобныхъ дѣлъ,— пусть государство все вѣдаетъ, пусть оно судитъ, не тревожа гражданъ.

Ушинскій совершенно правъ, когда утверждаетъ, что гдѣ нѣтъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественнаго воспитанія, хотя и можетъ быть множество общественныхъ учебныхъ заведеній. Государство не можетъ создать общественнаго воспитанія,—оно можетъ создать лишь государственныя школы.

Нельзя только не замѣтить, что роль и значеніе педагогической литературы въ дѣлѣ разработки національнаго воспитанія нѣсколько преувеличены Ушинскимъ. По его мнѣнію, педагогическая литература можетъ даже въ значительной степени замѣнить историческій опытъ въ созданіи образовательной системы. Это несправедливо; дѣло въ томъ, что педагогическая литература, какъ и литература вообще, идетъ рука объ руку съ исторической народною жизнью, изъ нея черпаетъ свои силы, отражаетъ въ себѣ ея стремленія. Если народная жизнь течетъ вяло и слабо, если въ ней не поднимается никакихъ важныхъ существенныхъ вопросовъ, то и литература бурлить не можетъ, всѣ ея бури будутъ тогда бурями въ стаканѣ воды. Литература и жизнь это— зеркало и отражающійся въ немъ предметъ. Въ зеркалѣ не можетъ получиться изображеніе красавца, если предъ зеркаломъ стоитъ уродъ. Но, конечно, такая зависимость литературы отъ жизни не исключаетъ возможности обратнаго воздѣйствія литературы на жизнь, воздѣйствія въ смыслѣ весьма желательномъ

и благопріятномъ, какое и предполагалъ Ушинскій отъ педагогической литературы. Только это обратное воздѣйствіе литературы на жизнь обусловливается прямымъ дѣйствіемъ жизни на литературу.

Но если Ушинскій, по существу, совершенно справедливо разсуждалъ о значеніи общества и литературы въ дѣлѣ народнаго образованія, то въ разъясненіи отношенія науки къ народному образованію и въ отрицаніи возможности общечеловѣческой теоріи образованія онъ впалъ въ противорѣчія.

Народность воспитанія Ушинскій простираетъ очень далеко, до полной обособленности и исключительности воспитанія у каждаго народа. Общей системы воспитанія для всѣхъ народовъ не существуетъ; онъ совершенно несогласенъ признать правильной мысль, что основныя начала воспитанія должны быть общими для всѣхъ народовъ, измѣняясь лишь въ примѣненіи отъ особенныхъ условій историческаго существованія той или другой народности. По Ушинскому, наоборотъ, частности воспитанія можно заимствовать одному народу у другого, частности могутъ быть международными, основы же воспитанія, цѣль его, главное направленіе различны у каждаго народа, самобытны. Наука общечеловѣчна, народы не создаютъ для себя каждый особую науку, наука есть нѣчто общеразумное и общечеловѣческое; воспитаніе-же совсѣмъ другое дѣло,—оно не имѣетъ цѣлью развитіе науки, наука для него не цѣль, а средство, воспитаніе прежде всего обращается къ характеру человѣка, характеръ-же есть именно та почва, на которой коренится народность. Почва эта разнообразна до безконечности и, прежде всего, распадается на большія группы, называемыя народностями. Общей педагогики для всѣхъ народовъ нѣтъ, какъ есть общая всѣмъ народамъ наука, да педагогика, по мнѣнію Ушинскаго, и не наука, а искусство. „Педагогика, говоритъ онъ, не есть собраніе положеній науки“; наука изучаетъ только существующее или существовавшее, а искусство, въ томъ числѣ и воспитаніе, стремится творить то, чего еще нѣтъ.

Ошибочность этого разсужденія очевидна. Педагогика въ своей теоретической части есть, несомнѣно, наука и, какъ таковая, общечеловѣчна. Что это за искусство, заключающееся въ выясненіи сущности педагогическаго процесса, его цѣли, отношенія къ государству, измѣненія воспитанія примѣнительно къ возрастамъ и т. д.? Да и рѣшительно невозможно думать, чтобы общій ходъ развитія дѣтей нѣмецкихъ, французскихъ, русскихъ былъ такъ существенно различенъ, чтобы каждому народу требовалась

своя особенная педагогика. Педагогика, считать-ли ее искусствомъ или наукой, во всякомъ случаѣ основывается на психологіи и физіологіи — наукахъ, общечеловѣческихъ продуктахъ; изъ наукъ она почерпаетъ свои основы. Но эти основы, какъ научныя, общечеловѣчны. Неужели-же онѣ, переходя изъ психологіи и физіологіи въ педагогику, теряютъ свою общечеловѣчность и, вмѣстѣ, научность? Тогда слѣдуетъ признавать, что педагогика не основывается на данныхъ психологіи и физіологіи, а, между тѣмъ, Ушинскій именно признавалъ, что педагогика основывается на антропологіи вообще и въ частности на физіологіи и психологіи. Да и трудно понять, какъ это люди, подлежа въ своемъ развитіи и дѣятельности вліянію однихъ и тѣхъ-же физическихъ, химическихъ, физіологическихъ и соціологическихъ законовъ, имѣя одинаковую, по существу, природу, въ воспитаніи, заключающемся во вспомоществованіи естественному развитію силъ человѣка, не могутъ, будто-бы, имѣть ничего общаго, кромѣ мелочей, что французъ развивается и образуется на одинъ ладъ, нѣмецъ—на другой, а русскій — на третій. Посредствомъ какой логики и какихъ фактическихъ соображеній можно дойти до подобныхъ выводовъ—рѣшительно непонятно. Примѣсь національзма есть во всѣхъ и во всякихъ научныхъ произведеніяхъ, что не мѣшаетъ имъ имѣть общечеловѣческій интересъ и значеніе. Если изъ-за примѣси національности въ воспитаніи слѣдуетъ отрицать возможность общечеловѣческой теоріи воспитанія, то тогда, по той-же причинѣ, слѣдуетъ отрицать существованіе общечеловѣческой науки, такъ какъ въ научныхъ изслѣдованіяхъ есть примѣсь національныхъ свойствъ ума изслѣдователей; слѣдуетъ отрицать даже существованіе людей, потому что въ каждомъ человѣкѣ есть примѣсь національзма; существованіе русскихъ, потому что въ русскихъ есть особенные признаки великоросса, малоросса; существованіе великоросса, потому что въ немъ есть частныя черты владимірца, москвича: на всѣхъ московскихъ, по словамъ Грибоѣдова, есть особый отпечатокъ и т. д.

Ушинскій слишкомъ высоко цѣнилъ народность и сравнительно низко науку. Всякая живая историческая народность, по его словамъ, есть самое высокое и самое прекрасное созданіе Божіе на землѣ, и воспитанію остатется только черпать изъ этого богатаго и чистаго источника.... Судить о достоинствахъ и недостаткахъ народа по нашимъ личнымъ понятіямъ о качествахъ человѣка, втискивая идею народности въ узкія рамки нашего индивидуальнаго идеала, никто не имѣетъ права. Исторія убѣждаетъ насъ на каждомъ шагу, что наши понятія о достоинствахъ и недо-

статкахъ неприложимы къ цѣлымъ народностямъ, и часто то, что кажется намъ недостаткомъ въ народѣ, является оборотною и необходимою стороною его достоинствъ, условіемъ его дѣятельности въ исторіи. Въ силу особенности своей идеи, вносимой въ исторію, народъ является въ ней исторической личностью. Каждому народу суждено играть въ исторіи свою особую роль, и если онъ позабылъ эту роль, то долженъ удалиться со сцены, онъ болѣе не нуженъ. Такъ высоко цѣнилъ Ушинскій народность. О наукѣ-же онъ былъ нѣсколько иного мнѣнія. Наука и жизнь, по его мнѣнію, не одно и то-же, онѣ различны: „наука, идеи которой общи для всѣхъ, не жизнь, а одно сознаніе законовъ жизни, и народъ только тогда поступаетъ вполнѣ въ вѣдѣніе науки, когда перестаетъ жить“. Онъ даже полагалъ, что для русскихъ и русскаго воспитанія наука имѣетъ, сравнительно съ нѣмцами, мало значенія, и мы вообще „мало двигали науку впередъ и должны оставить всякую объ этомъ заботу“.

Такимъ образомъ, въ представленіи Ушинскаго, наука и народность оказываются чѣмъ-то противоположнымъ. Народность— источникъ жизни, а наука только сознаніе законовъ жизни, какъ будто какой-то миражъ. Только мертвая народность поступаетъ сполна въ вѣдѣніе науки, а живая живетъ и наукой не занимается, особенно русская народность, которой, будто-бы, нѣтъ никакого дѣла до науки, — науку нѣмцы вѣдаютъ. Народность превознесена, а наука унижена. Наука не есть какой-то призракъ, фантомъ, жизнь безъ сознанія законовъ жизни не есть настоящая, истинно человѣческая жизнь. А замѣчаніе, что русскіе мало двигали науку впередъ и должны оставить объ этомъ всякую заботу, справедливое въ первой своей половинѣ, можетъ только удивить второю половиной. И правда-ли, что народность единственный источникъ жизни народа въ исторіи? Народность есть-ли нѣчто вѣчное? Наука, несомнѣнно, вѣчна, и пока существуетъ человѣчество, она будетъ непремѣнно существовать. Народность-же не вѣчна, не только потому, что народы одинъ за другимъ сходятъ съ исторической сцены, но и потому, что съ теченіемъ времени международныя различія и грани стираются и смягчаются, народы становятся похожѣе другъ на друга, больше заимствуютъ одинъ у другого, вступаютъ въ болѣе частыя сношенія. Народы все болѣе и болѣе тяготѣютъ къ взаимному сближенію и объединенію, они стремятся сливаться, а не разъединяться. Нѣкогда были особыя княжества: московское, тверское, рязанское; москвичъ считалъ себя совсѣмъ другимъ человѣкомъ по сравненію съ тверичемъ и рязанцемъ. Теперь все одна Русь.

Нынѣ національныя особенности еще очень замѣтны, національные интересы часто противоположны, націальной вражды еще много; но дѣло идетъ къ умиротворенію и объединенію національностей, а не къ ихъ раздѣленію. Между культурными народами такъ много общаго, что истинно культурные люди составляютъ одно общество, къ какой-бы націи они ни принадлежали, и идеалъ культурныхъ стремленій—дружное, единое человѣчество, а не обособленныя національности. Да будетъ едино стадо и единъ пастырь.

Но реальное единство человѣчества, въ смыслѣ единства стремленій, труда, взаимной помощи, — идеалъ слишкомъ далекій; пока жизнь народовъ опредѣляется особыми условіями, на эти условія необходимо обращать тщательное вниманіе. Помимо нихъ, въ настоящее время народы не могутъ правильно развиваться. Поэтому выясненіе Ушинскимъ громаднаго значенія народности въ историческомъ развитіи человѣчества можетъ принести пользу для культуры вообще и въ частности для воспитанія.

Высоко превознося народность и сравнительно низко цѣня науку, Ушинскій, тѣмъ не менѣе, не могъ не признать, что безъ науки воспитанію обойтись нельзя, а вмѣстѣ съ тѣмъ долженъ былъ допустить въ народныхъ педагогіяхъ нѣчто общее, касающееся не частностей, а самыхъ основъ; точно также не могъ не обратить вниманія на значеніе христіанскихъ началъ для правильной постановки воспитанія у христіанскихъ народовъ. Вслѣдствіе этого Ушинскій приходитъ, наконецъ, къ признанію, что основы воспитанія общи всѣмъ, по крайней мѣрѣ, христіанскимъ народамъ, и что такихъ основъ, кромѣ народности, двѣ: христіанство и наука. „Оно (христіанство) должно служить для воспитанія каждаго христіанскаго народа источникомъ всякаго свѣта и всякой истины“ и „воспитанію остается только, прежде всего и въ основу всего, вкоренить вѣчныя истины христіанства“. „Къ этимъ двумъ основамъ (христіанству и народности) общественнаго воспитанія у каждаго европейскаго народа присоединяется еще третья, о которой также (какъ и о христіанствѣ) мы не будемъ распространяться, потому что и она не входитъ въ область нашей статьи (о народности въ общественномъ образованіи). Эта третья основа есть наука“ [1]). Примирить эти сужденія съ вышеизложенными о значеніи народности и объ отсутствіи общихъ международныхъ основъ воспитанія очень трудно, противорѣчіе между ними весьма чувствительно, тѣмъ болѣе, что все изло-

[1]) Собраніе педагогич. сочин., стр. 112—113, ср. особенно стр. 94—98.

женное содержится въ одной и той-же статьѣ „О народности въ общественномъ воспитаніи“ [1]). А въ другихъ статьяхъ указанное противорѣчіе выражается еще рѣзче, особенно въ сочиненіи „Педагогическая Антропологія“. Задача этого сочиненія — подложить научный фундаментъ подъ воспитаніе, изъ главнѣйшихъ данныхъ физіологіи и психологіи вывести главнѣйшія положенія науки о воспитаніи (или, по Ушинскому, искусства). А такая задача, очевидно, не имѣетъ и не можетъ имѣть въ себѣ ничего

---

[1]) Такъ какъ, не смотря на нѣкоторыя противорѣчія, статья Ушинскаго „О народности въ общественномъ воспитаніи“ содержитъ много правильныхъ и поучительныхъ и въ настоящее время мыслей, то будетъ небезполезно привести резюме этой статьи, сдѣланное самимъ авторомъ.

1. Общей системы народнаго воспитанія для всѣхъ народовъ не существуетъ не только на практикѣ, но и въ теоріи, и германская педагогика есть не болѣе, какъ теорія нѣмецкаго воспитанія.

2. У каждаго народа своя особенная національная система воспитанія, потому заимствованіе однимъ народомъ у другого воспитательныхъ системъ является невозможнымъ.

3. Опытъ другихъ народовъ въ дѣлѣ воспитанія есть драгоцѣнное наслѣдіе для всѣхъ, но точно въ томъ-же смыслѣ, въ которомъ опыты всемірной исторіи принадлежатъ всѣмъ народамъ. Какъ нельзя жить по образцу другого народа, какъ-бы заманчивъ ни былъ этотъ образецъ, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системѣ, какъ-бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народъ въ этомъ отношеніи долженъ пытать собственныя свои силы.

4. Наука не должна быть смѣшиваема съ воспитаніемъ. Она обща для всѣхъ народовъ; но не для всѣхъ народовъ и не для всѣхъ людей составляетъ цѣль и результатъ жизни.

5. Общественное воспитаніе не рѣшаетъ само вопросовъ жизни и не ведетъ за собою исторіи, но слѣдуетъ за нею. Не педагогика и не педагоги, но самъ народъ и его великіе люди прокладываютъ дорогу въ будущее; воспитаніе только идетъ по этой дорогѣ и, дѣйствуя заодно съ другими общественными силами, помогаетъ идти по ней отдѣльнымъ личностямъ и новымъ поколѣніямъ.

6. Общественное воспитаніе только тогда оказывается дѣйствительнымъ, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всѣхъ и семейными вопросами для каждаго. Система общественнаго воспитанія, вышедшая не изъ общественнаго убѣжденія, какъ-бы хитро она ни была обдумана, окажется безсильною и не будетъ дѣйствовать ни на личный характеръ человѣка, ни на характеръ общества. Она можетъ приготовлять техниковъ, но никогда не будетъ воспитывать полезныхъ и дѣятельныхъ членовъ общества, и если они будутъ появляться, то независимо отъ воспитанія.

7. Возбужденіе общественнаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія есть единственно прочная основа всякихъ улучшеній по этой части: гдѣ нѣтъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественнаго воспитанія, хотя можетъ быть множество общественныхъ учебныхъ заведеній.

національнаго. Что національнаго въ требованіи Ушинскаго, чтобы для подготовки свѣдущихъ педагоговъ учреждали педагогическіе факультеты съ весьма широкимъ и разнообразнымъ курсомъ? Мы приведемъ одно мѣсто изъ „Педагогической Антропологіи“ (гл. XV — Нравственное и педагогическое значеніе привычекъ), характерное въ разсматриваемомъ нами отношеніи, но не въ редакціи „Антропологіи“, а въ первоначальной, въ которой эта глава была напечатана въ Педагогическомъ Сборникѣ (1865 г. Октябрь).

„Наша русская школа не имѣетъ исторіи и обзавестись исторіею, какъ какою нибудь заграничною машинкою, невозможно; а потому волею или неволею, намъ приходится идти раціональнымъ путемъ, то есть, на основаніяхъ научныхъ, на основаніяхъ психологіи, физіологіи, философіи, исторіи и педагогики, а главное — на прочномъ основаніи знанія своихъ собственныхъ потребностей, потребностей русской жизни — вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаніями, кому бы то ни было, ясное понятіе о томъ, чѣмъ должна быть русская школа, какого человѣка она должна воспитывать и какимъ потребностямъ нашего общества удовлетворять“ [1]).

Здѣсь для созданія русской школы и русской педагогіи указывается лишь одинъ путь — научнаго изученія, предметомъ котораго должны служить: съ одной стороны — опредѣленный кругъ наукъ, а съ другой — потребности русской жизни. Только знаніе науки и русской жизни можетъ дать въ результатѣ истинную педагогію и истинно русскую школу.

Отмѣчая нѣкоторую неясность и даже противорѣчивость идей Ушинскаго о взаимныхъ отношеніяхъ народности, науки и воспитанія, слѣдуетъ въ тоже время подчеркнуть общественный характеръ его педагогіи. Согласно съ духомъ времени, Ушинскій является горячимъ педагогомъ — общественникомъ. Его педагогія не отвлеченная, не церковная и не государственная, сторонящаяся отъ жизни и общественныхъ движеній; напротивъ, она предполагаетъ, какъ conditio sine qua non, живую общественную дѣятельность, идущую рука объ руку съ развитіемъ общественнаго сознанія. Нужно создать общественное педагогическое мнѣніе, нужно, чтобы общество отчетливо знало, чего ему требовать отъ своихъ школъ, а школы знали, какимъ требованіямъ онѣ должны удовлетворять. Въ этомъ заключается единственное средство прикрѣпить нашу школу къ

---

[1]) Собраніе педагогическихъ сочиненій, т. 2-й, стр. 384.

нашей русской почвѣ, дать школѣ ту органическую жизнь, которой она въ настоящее время не имѣетъ. Такимъ образомъ коренная особенность педагогики третьяго періода — ея общественный, а не государственный, характеръ — выразилась весьма отчетливо и весьма рано, съ самаго начала этого періода, и притомъ у педагога — націоналиста, столпа новой русской педагогіи.

Энергично защищая значеніе народности въ образованіи, Ушинскій естественно долженъ-бы показать намъ, какъ народность отразится на постановкѣ русской школы. Каждый, прочитавшій статью Ушинскаго „О народности въ общественномъ воспитаніи“, будетъ ждать отъ него изображенія народной русской школы, по крайней мѣрѣ — въ идеалѣ. Это тѣмъ естественнѣе, что Ушинскій, будучи непосредственнымъ свидѣтелемъ великаго перелома народной жизни, происшедшаго 19-го февраля 1861 года, восклицалъ: „Боже мой, сколько нужно школъ и школъ для всего этого народа, возрожденнаго къ гражданской жизни! И не школъ грамотности только, но и такихъ, въ которыхъ-бы народъ научился употреблять съ пользою для себя и для другихъ свою свободу“ [1]. По его собственнымъ словамъ, ужъ „если гдѣ должна проявляться народность, то, конечно, уже въ народной школѣ“. Какъ-же устроить эти школы? Прямого и рѣшительнаго отвѣта на поставленный вопросъ Ушинскій не даетъ, хотя, кажется, и долженъ-бы дать по самой сущности своихъ взглядовъ на народность [2]. Ушинскій прямо высказывалъ свое убѣжденіе, что существующія въ Россіи школы ненародны, что онѣ не тѣ школы, въ которыхъ полагаются прочныя начала умственному и нравственному развитію народа, „что у насъ на всемъ необъятномъ пространствѣ Россіи нѣтъ еще ни одной народной школы“. Мы хотѣли воспитывать народъ для нашихъ собственныхъ цѣлей, и именно поэтому народъ съ недовѣріемъ смотритъ на учреждаемыя нами школы. „Самая идея русской народной школы едва слегка затронута нашею литературою и вовсе не выработана ею“ [3]. А если такъ, то при общемъ національномъ педагогическомъ міровоззрѣніи, Ушинскому тѣмъ необходимѣе было попытаться дать очеркъ народной русской школы. И онъ пытался.

Ушинскій желалъ-бы поставить русскую школу на прочный

---

[1] Ст. „5-е марта 1861 года“.

[2] Ст. „Общій взглядъ на возникновеніе нашихъ народныхъ школъ“.

[3] Собраніе педагогическихъ сочиненій. Т. 2-й. Ст. Вопросы о народныхъ школахъ. Стр. 104—141.

фундаментъ народности и религіи, народную школу оставить въ рукахъ самого народа, какъ его семейное дѣло; онъ желалъ-бы навсегда устранить ложную мысль, что простой мужикъ очень грубъ, необразованъ и глупъ, чтобы слѣдить за воспитаніемъ своего дитяти. Кромѣ самого народа, онъ желалъ-бы ввѣрить охрану народныхъ школъ духовенству и земству, но чтобы какъ администрація, такъ и высшіе слои общества сохранили за собою право содѣйствовать этому дѣлу только убѣжденіемъ, разъясненіемъ, примѣромъ и, наконецъ, интеллектуальною или матеріальною помощью, но никакъ не принужденіемъ, запрещеніемъ, регламентаціею и тому подобными мѣрами. Самую мысль объ охранѣ въ народѣ религіозныхъ и государственныхъ его убѣжденій сверху и какимъ-бы то ни было административнымъ путемъ Ушинскій признавалъ мыслью, по меньшей мѣрѣ, странною, въ которой не соображены ни характеръ нашего народа, ни его исторія. Все это прекрасно. Пусть народная школа останется въ рукахъ самаго народа, пусть о ней заботятся земство и духовенство, а администрація воздержится отъ стремленія направлять ее; но какова-же должна быть народная школа по своему существу, а не по тѣмъ лицамъ, которыя заботятся о ея процвѣтаніи? „До сихъ поръ, — говоритъ Ушинскій, — у насъ не выработалась идея народной школы, значитъ, не пришло время этой идеи; но теперь, какъ намъ кажется, это время настало“ [1]). Если-же время настало, то въ чемъ тогда сущность, идея народной русской школы? „Напрасно мы хотимъ выдумать воспитаніе, — говоритъ Ушинскій, — воспитаніе существуетъ въ русскомъ народѣ столько-же вѣковъ, сколько существуетъ самъ народъ,—съ нимъ родилось, съ нимъ выросло, отразило на себѣ всю его исторію, всѣ его лучшія и худшія качества. Это почва, изъ которой выростали новыя поколѣнія Россіи, смѣняя одно другое. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись къ ней-же самой, къ ея требованіямъ, силамъ, недостаткамъ; но пересоздать ее невозможно. И славу Богу!“.

Пусть такъ. Но въ чемъ-же состоитъ русское воспитаніе, столько вѣковъ существующее? Вотъ самое рѣшительное мѣсто, написанное Ушинскимъ по поставленному вопросу,— приводимъ его буквально.

„Глубокіе, задушевные принципы патріархальнаго быта, чуждые, съ одной стороны, юридической строгости римскаго

---

[1]) Изъ ст. „О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи“. Слѣдующія цитаты взяты оттуда-же.

права, более или менее легшаго въ основу быта западныхъ народовъ, а съ другой меркантильной жесткости и разсчетливости; преобладаніе то льющагося непримѣтнымъ ручьемъ, то разстилающагося широкою рѣкою славянскаго чувства, порывистаго, неровнаго, но имѣющаго достаточно силы, чтобы иногда однимъ натискомъ вынести человѣка изъ самой глубины нравственнаго омута на вершины человѣческаго достоинства; необыкновенное обиліе инстинктовъ, скорѣе угадывающихъ, нежели изучающихъ; необыкновенная, изумляющая иностранцевъ воспріимчивость ко всему чуждому, льется-ли оно съ востока или съ запада, и вмѣстѣ съ тѣмъ стойкость въ своей національности, хотя часто безсознательная; наконецъ, древняя православная религія съ ея всемірно-историческимъ значеніемъ, — религія, превратившаяся въ кровь и плоть народа: вотъ что должно проявиться въ народности русскаго воспитанія, если оно хочетъ сдѣлаться дѣйствительнымъ выраженіемъ народной жизни, а не насильственнымъ, чуждымъ народности, подражаніемъ, не растеніемъ безъ корня, которое, безпрестанно увядая, безпрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться съ чуждой почвы, пока наша вновь его испортитъ“[1]).

Нельзя не сознаться, что эта тирада оставляетъ читателя въ туманѣ относительно національной русской школы. Въ тирадѣ много лирики, краснорѣчія, но мало точности и опредѣленности. Каковы задачи, курсъ и направленіе русской національной школы — все это неясно, нисколько не разрѣшается приведенными словами. Ушинскій чертитъ какой-то расплывчатый образъ психическихъ особенностей русской народности; но дѣйствительно-ли эти особенности составляютъ самую душу русскаго народа, нѣтъ-ли другихъ, болѣе характерныхъ, свойствъ у русскаго человѣка, и какъ указанныя особенности повліяютъ на строй школы — ничего такого не выяснено. А безъ разрѣшенія этихъ вопросовъ дѣло національной русской школы мало подвинется впередъ.

Напримѣръ, можетъ-ли религія составлять отличительный признакъ народности? Русскій человѣкъ долженъ-ли быть непремѣнно православнымъ или, и не будучи православнымъ, можно быть русскимъ? Если въ массѣ русскіе православны, то, несомнѣнно, есть очень много лицъ, которыя, не будучи православными, вполнѣ русскіе. А было время, когда русскіе, будучи русскими, поклонялись языческимъ богамъ. Религіозныя воззрѣнія измѣ-

---

[1]) Собр. педагогич. сочин., стр. 274.

няются въ одной и той-же народности, при чемъ самая народность остается тою-же. Государство очень часто заключаетъ не одинъ народъ, а нѣсколько различныхъ, съ преобладаніемъ лишь одного. Въ какомъ отношеніи школы подчиненныхъ или зависимыхъ народностей должны стоять къ школамъ преобладающей? Онѣ равноправны или неравноправны? Этотъ вопросъ рѣшается нелегко; національная и государственная школы не одно и то-же, между ними нерѣдко могутъ возникать даже серьезныя противорѣчія. О такихъ затрудненіяхъ Ушинскій въ своемъ разсужденіи о народной школѣ ничего не говоритъ.

Въ статьѣ „Проэктъ учительской семинаріи“ [1]) Ушинскій дѣлаетъ очеркъ свойствъ учителя народной школы: ему нѣтъ надобности въ обширныхъ познаніяхъ, но за то небольшія свѣдѣнія народнаго учителя должны быть, по возможности, ясны, точны и опредѣленны, разнообразны, религіозное и нравственное воспитаніе должно быть задачею приготовительной учительской школы, самое ученіе должно отличаться особеннымъ практическимъ характеромъ, курсы всѣхъ наукъ должны быть строго соображены съ будущимъ назначеніемъ воспитанниковъ и т. п. Но все это разсужденіе имѣетъ спеціальное методологическое содержаніе и можетъ быть признано правильнымъ или неправильнымъ въ равной степени и русскимъ, и нѣмцемъ, и англичаниномъ. Ничего специфически русскаго, народнаго, въ подготовкѣ учителей народныхъ школъ не указано.

Если, такимъ образомъ, Ушинскому, не смотря на всѣ его разсужденія о необходимости національнаго образованія, не удалось начертить сколько-нибудь ясно обликъ чисто русской школы, то одну частную черту національной русской школы онъ развилъ широко и основательно, именно значеніе родного языка для національнаго образованія.

Въ языкѣ одухотворяется весь народъ, вся родина; въ языкѣ претворяются творческою силою народнаго духа въ мысль, въ картину и звукъ небо отчизны, ея воздухъ, ея физическія явленія, ея климатъ, ея поля, горы и долины, ея лѣса и рѣки, ея бури и грозы, весь тотъ глубокій, полный мысли и чувства, голосъ родной природы, который говоритъ такъ громко въ любви человѣка къ его, иногда суровой, природѣ. Но не только внѣшняя природа отражается въ языкѣ, но и вся исторія духовной жизни народа. Въ сокровищницу родного слова складываетъ одно поколѣніе за другимъ плоды глубокихъ сердечныхъ движеній, плоды

---

[1]) Собраніе педагогическихъ сочиненій.

историческихъ событій, вѣрованія, воззрѣнія, слѣды прожитаго горя и прожитой радости, словомъ, весь слѣдъ духовной жизни народъ бережно сохраняетъ въ народномъ словѣ. Языкъ есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившія, живущія и будущія поколѣнія народа въ одно великое историческое живое цѣлое. Языкъ не только выражаетъ собою жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда изчезаетъ народный языкъ, народа нѣтъ болѣе. Народъ можетъ создать себѣ новую родину, но новаго языка — никогда; вымеръ языкъ въ устахъ народа, вымеръ и народъ.

Понятно поэтому, что языкъ является лучшею характеристикою народа, что лучшее и даже единственно вѣрное средство проникнуть въ характеръ народа — усвоить его языкъ, и чѣмъ глубже вошли мы въ языкъ народа, тѣмъ глубже мы вошли въ его характеръ; понятно также, что, усвояя родной языкъ, каждое новое поколѣніе усвояетъ въ то-же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавшихъ ему поколѣній, давно уже истлѣвшихъ въ родной землѣ. Все, что видѣли, что перечувствовали и передумали безчисленныя поколѣнія предковъ, передается легко и безъ труда ребенку, учащемуся родному языку. Не условнымъ звукамъ только учится ребенокъ, изучая родной языкъ, но пьетъ духовную жизнь и силу изъ родимой груди родного слова. Оно объясняетъ ему природу, какъ не могъ-бы объяснить ее ни одинъ естествоиспытатель; оно знакомитъ его съ характеромъ окружающихъ людей, съ обществомъ, среди котораго онъ живетъ, съ его исторіей и его стремленіями, какъ не могъ-бы познакомить ни одинъ историкъ; оно вводитъ его въ народныя вѣрованія, въ народную поэзію, какъ не могъ-бы ввести ни одинъ эстетикъ, оно, наконецъ, даетъ такія логическія понятія и философскія воззрѣнія, которыхъ, конечно, не могъ-бы сообщить ребенку ни одинъ философъ.

Представьте теперь, что дитя, вмѣсто того, чтобы учиться родному языку, учится иностранному или, не окрѣпнувъ еще во владѣніи родною рѣчью, уже переходитъ къ усвоенію чужой рѣчи. Въ его умѣ, во всемъ его душевномъ складѣ происходитъ страшная путаница, если оно прямо учится иностранной рѣчи: природа, люди, вѣрованія — одного склада; изучаемый языкъ, возникшій совсѣмъ при другихъ условіяхъ, созданный другими людьми, иного склада; изучаемый языкъ говоритъ одно, вся обстановка—другое. Родное слово — великій народный педагогъ, потому что при усвоеніи словъ родного языка мы усвояемъ еще безконечное множество понятій, воззрѣній на предметы, множе-

ство мыслей, чувствъ, логику и философію языка. Человѣкъ, первоначально обучившійся чужому языку, а потомъ родному, навсегда останется чуждъ своему народу, никогда не пойметъ народа и не будетъ понятъ имъ, не прибавитъ ни единой іоты къ народному наслѣдію; все, что сдѣлаетъ этотъ человѣкъ, будетъ носить иноземное тавро и не привьется къ народу. Если-же дитя сразу учится нѣсколькимъ языкамъ, такъ что собственно у него нѣтъ родного языка, то это будетъ еще хуже. При подобномъ смѣшеніи языковъ великій наставникъ рода человѣческаго — слово не окажетъ почти никакого вліянія на развитіе дитяти, а безъ помощи этого педагога никакіе другіе педагоги ничего не сдѣлаютъ. Такія дѣти бываютъ лишены характера и творческой силы, надъ ними совершено психическое убійство. Изъ нихъ позднѣе выйдутъ люди безъ отчизны, хотя, можетъ быть, и съ маской патріотизма [1]). Вообще соображенія Ушинскаго о значеніи родного слова въ образованіи могутъ быть рекомендованы и теперь особенному вниманію нашего общества, и до сихъ поръ не перестающаго видѣть въ разговорѣ на иностранномъ языкѣ верхъ образованія. „Боже мой, — говорилъ Ушинскій, — сколько есть у насъ людей, мыслящихъ совершенно по татарски, но не иначе, какъ на французскомъ языкѣ“.

Нужно замѣтить, что собственно народной школой Ушинскій никогда не занимался, его практическая педагогическая дѣятельность прошла въ учебныхъ заведеніяхъ другого типа; но народной школѣ онъ глубоко сочувствовалъ, а его сочиненія широко распространились въ народныхъ школахъ и повліяли на ихъ складъ и характеръ. Внимательно изучая за границей западную научную литературу по психологіи и педагогикѣ, Ушинскій внимательно присматривался и къ западной школѣ, преимущественно швейцарской. Наблюдая заграничныя школы, онъ думалъ о русскихъ, объ ихъ недостаткахъ и потребностяхъ. Заграницей Ушинскій задумалъ и написалъ нѣкоторыя свои руководства по начальному обученію, для другихъ собиралъ тамъ матеріалы и составлялъ планы. Такимъ образомъ его труды, даже такіе, какъ „Родное Слово“, вызваны, навѣяны и сложились подъ сильнымъ вліяніемъ западной педагогической науки и практики. Но никто не назоветъ Ушинскаго простымъ пересаживателемъ иностраннаго на русскую почву, онъ былъ, несомнѣнно, самостоятельнымъ русскимъ педагогомъ, притомъ націоналистомъ, онъ критически относился и къ сочиненіямъ представителей за-

---

[1]) См. прекрасную статью „Родное Слово“, стр. 199—218.

падной науки, что ясно видно изъ каждой почти страницы его Педагогической антропологіи, и къ заграничнымъ школамъ, въ чемъ можно убѣдиться, просмотрѣвъ его „Письма изъ Швейцаріи".

Будучи заграницей въ Швейцаріи, Ушинскій составилъ для семейнаго и школьнаго пользованія при обученіи отечественному языку двѣ небольшія книжки, подъ названіемъ „Родное Слово". Школу онъ имѣлъ въ виду не сельскую, а городскую. Въ письмѣ къ барону Корфу отъ 23 февраля 1870 г. онъ сообщалъ: „въ то время, когда я составлялъ" „Родное Слово" (отъ 1862—1865 гг.), земскія школы еще не существовали и потому я назначалъ мою книгу для школъ городскихъ, для дѣтей мѣщанства, чиновничества и мелкаго дворянства, что и отразилось сильно на моей книгѣ, особенно на второй" [1]). Но такъ какъ „Родное Слово" весьма талантливое произведеніе, въ которомъ въ основу всего первоначальнаго обученія поставленъ родной языкъ, а книгъ для чтенія, сколько нибудь толково составленныхъ, было въ возникавшихъ и множившихся народныхъ школахъ очень мало, то „Родное Слово" распространилось не только тамъ, куда назначалъ его авторъ, т. е. въ семьяхъ и городскихъ школахъ, но и въ народныхъ школахъ. Экземпляровъ „Родное Слово" въ народныхъ школахъ разошлось нѣсколько милліоновъ. Оно отличается общеобразовательнымъ и гуманнымъ характеромъ, въ немъ много сказочекъ, стишковъ, загадокъ и совсѣмъ нѣтъ непосредственнаго, грубаго, матеріальнаго утилитаризма. „Нашъ Другъ" барона Корфа, при всей своей видимой полезности, уже мало читается въ школахъ и почти забытъ, а „Родное Слово" все еще читаютъ въ народныхъ школахъ, хотя на первыхъ порахъ родители и жаловались, что ихъ дѣтей въ школѣ учатъ побасенкамъ про козлика, про дѣдку съ рѣпкой и т. п. Но эти побасенки, сказочки, стишки и статейки были родными русскому дитяти, въ нихъ говорилось про русскую природу, про русскую жизнь, въ нихъ Русью пахло.

Къ „Родному Слову" Ушинскій прибавилъ руководство, какъ преподавать по нему, въ двухъ частяхъ. Особенно важна первая часть. Можно безъ преувеличенія сказать, что она представляетъ собою краткій элементарный педагогическій катехизисъ. Въ немъ Ушинскій весьма просто и сжато выяснилъ, и

[1]) Корфъ, Наши педагогическіе вопросы. Стр. 110. Позднѣе онъ хотѣлъ переработать Родное Слово для земскихъ школъ. Наброски такой переработки сохранились. См. Собраніе педагогич. сочиненій Ушинскаго, т. 2-й, стр. 315—318.

родителямъ и учителямъ, когда нужно начинать обученіе, чтобы не вышло ни рано, ни поздно, чему, какимъ предметамъ учить, какъ распредѣлять уроки въ теченіе дня, не задавая уроковъ на домъ, какова должна быть классная дисциплина, какъ нужно вести обученіе грамотѣ, письму, счету, грамматикѣ, какъ наглядно сообщать разныя нужныя свѣдѣнія дѣтямъ. Такого толковаго и сжатаго руководства для занимающихся съ дѣтьми не существовало въ то время, да пожалуй и другого такого нѣтъ и теперь. Вмѣстѣ съ „Роднымъ Словомъ" оно широко распространилось и глубоко повліяло на установленіе общеобразовательнаго и вмѣстѣ національнаго характера народной школы, на ея гуманитарный духъ, на всю ея внутреннюю организацію.

Кромѣ „Родного Слова" съ руководствомъ къ нему Ушинскій написалъ еще „Дѣтскій Міръ" (въ двухъ частяхъ)—книгу для класснаго чтенія съ богатымъ подборомъ разнообразныхъ статей по естествознанію, исторіи и другимъ отраслямъ вѣдѣнія. Эта книга также получила широкое распространеніе въ учебныхъ заведеніяхъ всевозможныхъ вѣдомствъ и сдѣлалась почти необходимой классной книгой.

Наконецъ, общія педагогическія статьи Ушинскаго, затрогивавшія и выяснявшія разные важные педагогическіе вопросы, содѣйствовали просвѣтлѣнію народныхъ учителей въ ихъ практической дѣятельности, указывали имъ національныя, научныя и общественныя основы ея, давали возможность составить себѣ болѣе или менѣе стройное педагогическое міровоззрѣніе. По всѣмъ этимъ сторонамъ Ушинскій долженъ быть признанъ столпомъ не только новой русской педагогіи вообще, но и новой народной школы въ частности.

Недостаточность теоріи Ушинскаго о народности въ воспитаніи, ея слишкомъ узкій національный характеръ были отмѣчены русской педагогической критикой, именно Е. Марковымъ [1]). Указывая многія справедливыя мысли Ушинскаго относительно народности образованія, Марковъ признаетъ однако, что „какъ философская и историческая истина - теорія Ушинскаго о народности въ воспитаніи лишена всякаго основанія". „Народность не можетъ быть идеаломъ, не можетъ быть принципомъ воспитанія. На народность можно ссылаться, указывать, основывать на ней свои выводы, но народности нельзя проповѣдывать". Всякая школа есть непремѣнно народная школа, всякое воспитаніе бываетъ на-

---

[1]) Учебно-воспитательная библіотека. Т. I. Москва, 1876 г. Ст. „Собраніе педагогическихъ сочиненій Ушинскаго", стр. 115—136.

ціональнымъ само собой, безъ всякихъ хлопотъ, пока народы не вполнѣ слились въ одно человѣчество. Ничто не мѣшаетъ каждому народу брать все хорошее отовсюду, потому что каждый народъ все заимствованное переваритъ по своему и въ результатѣ получится свое, національное. „Не безпокойтесь о народности. Народность есть или естественная необходимость, и тогда она будетъ во всякомъ случаѣ, или выдумка теоретика, и тогда ни къ чему не нужна она“. Исторія представляетъ на каждой страницѣ доказательства безчисленныхъ народныхъ заимствованій. Воспитаніе есть подражаніе. Подражаніе Христу, подражаніе классическимъ народамъ, подражаніе передовымъ современнымъ народамъ—вотъ въ чемъ вся цивилизація, все образованіе Европы. Бояться ненародныхъ вліяній—пустое суевѣріе. Въ большей части случаевъ эти мнимыя „ненародныя“ вліянія—элементы, общіе всему человѣчеству, но выраженные болѣе рѣзко какимъ-нибудь однимъ народомъ. Если мы допустимъ культъ мнимой народности, мы чрезвычайно стѣснимъ и оскудимъ предѣлы воспитанія. Мы примемъ за народность несовершенную ступень развитія извѣстнаго народа и будемъ искусственными средствами возвеличивать, распространять и укоренять это несовершенство, къ очевидной гибели народа. Китай—вотъ страна съ послѣдовательнымъ культомъ народности.

Въ этихъ, въ общемъ, справедливыхъ и дѣльныхъ замѣчаніяхъ слышится нѣкоторая фальшь. Не безпокойтесь о народности, она сама собой будетъ, если она дѣло естественное и необходимое. Да, она сама собой будетъ, но безпокоиться о ней слѣдуетъ. Мало-ли есть необходимыхъ естественныхъ явленій, которыя могутъ быть задержаны въ своемъ развитіи неблагопріятными вліяніями, природа которыхъ можетъ быть искажена, которыя безъ заботы о нихъ не дадутъ всего того, что могли-бы дать. Дѣятельность желудка—необходимая дѣятельность. Развѣ можно сказать людямъ: не заботьтесь о гигіенѣ питанія, не изучайте законовъ дѣятельности желудка, не помогайте правильнымъ образомъ жизни пищеваренію—дѣятельность желудка есть или естественная необходимость, и тогда она будетъ во всякомъ случаѣ, или выдумка теоретика, и тогда она ни къ чему не нужна. И дѣятельность желудка, и народность необходимы, но при необходимости онѣ могутъ выражаться и работать энергично и вяло, сбиваться съ настоящаго пути, разстраиваться, или идти правильнымъ ходомъ, содѣйствовать благосостоянію организма и народа, или понижать благосостояніе, ослаблять организмъ и народъ. На то и наука, на то и знаніе, чтобы осмысливать естественныя необхо-

димыя явленія. Когда началось у насъ безшабашное заимствованіе у нѣмцевъ всякихъ методовъ, пріемовъ, педагогикъ, дидактикъ, когда нѣмцы и чехи водворились въ нашихъ школахъ, когда началъ свирѣпствовать у насъ грамматическій и экстемпоральный классицизмъ, тогда русское образованное общество не выдержало и завопило: что-же это такое? Неужели все это необходимо въ русскихъ школахъ? Ждать, по совѣту Маркова, когда русская народность все это иностранное нашествіе поглотила-бы и переварила по своему и сдѣлала изъ всего этого нѣчто русское, было-бы долго. Необходимо было прямо поставить вопросъ о народности образованія, разъяснить, что́ она допускаетъ и что нѣтъ, облегчить ея ростъ и развитіе устраненіемъ безтолковыхъ, непереработанныхъ заимствованій у иностранцевъ.

Вообще на народность Марковъ смотритъ не совсѣмъ справедливо. По его мнѣнію, „идея народности заключаетъ въ себѣ необходимымъ образомъ идею вражды, отчужденія, обособленія. Идеалъ-же воспитанія есть расширеніе и укрѣпленіе человѣческаго союза“. Въ дѣйствительности народы часто враждебны другъ другу ради своихъ народныхъ интересовъ; но чтобы и самая идея народности заключала въ себѣ элементъ вражды и отчужденія—съ этимъ нельзя согласиться. Народы, сохраняя свою національность, могутъ жить между собою мирно и дружно, различіе интересовъ можетъ быть примиряемо. Вѣдь и отдѣльныя личности въ народѣ имѣютъ свои особенныя свойства, свои интересы, свои нужды и печали. Неужели между отдѣльными личностями, какъ и между отдѣльными народами, тогда только будутъ царить миръ и любовь, когда все у всѣхъ сдѣлается одинаковымъ, исчезнутъ отличительныя свойства, и отдѣльные люди и народы уподобятся стертымъ пятіалтыннымъ? Отсутствіе различій, своеобразія есть духовная смерть.

„Народность,—говоритъ Марковъ,—есть способъ усвоенія какимъ-либо однимъ народомъ общечеловѣческаго содержанія“. Выходитъ такимъ образомъ, что общечеловѣческое существуетъ какъ будто прежде, а народное послѣ, что общечеловѣческое есть нѣчто само по себѣ существующее, что отдѣльнымъ народамъ нужно усвоять. Это чистая миѳологія или схоластика. Общечеловѣческое существуетъ не прежде, а одновременно съ народнымъ, его усвоять не нужно, а оно создается самими народами въ силу одинаковости ихъ человѣческой организаціи; общечеловѣческое не лежитъ отдѣльно отъ народнаго, а живетъ и дѣйствуетъ въ самомъ народѣ, есть его свойство. Общечеловѣческое, какъ и народное, нужно осмысливать, выяснять, правильно оцѣнивать, а

не усвоять, какъ что-то постороннее народу. Общечеловѣческое не есть сущность, не есть родъ, а національность—акциденція или видъ; внѣ народовъ нѣтъ людей, внѣ народнаго нѣтъ общечеловѣческаго; общечеловѣческое и народное неразрывно соединены, живутъ и дѣйствуютъ совмѣстно въ каждомъ народѣ.

Критическое разсмотрѣніе взглядовъ Ушинскаго на характеръ національнаго педагогическаго идеала приводитъ къ заключенію, что основы воспитанія и образованія общечеловѣчны, національность-же даетъ дополнительныя черты образовательному идеалу, болѣе частныя, но не менѣе важныя. Какія именно? На этотъ вопросъ пытался отвѣчать В. Я. Стоюнинъ [1]).

ГЛАВА XXII.

Національный идеалъ. В. Я. Стоюнинъ и другіе националисты.

Когда мы разрушили старую свою школу и завели новую по западно-европейскому образцу, положивъ въ ея основу идеалъ воспитанія человѣка, а не чиновника, тогда наша школа должна-бы, кажется, процвѣсти, а между тѣмъ она не процвѣла. Новою школою были недовольны, восторговъ она не вызвала. Отчего такъ? Въ чемъ заключались причины недовольства преобразованной школой?

Главная причина заключалась въ космополитическомъ и, вмѣстѣ, безжизненномъ характерѣ школы. въ отсутствіи у нея національности и самостоятельности. Когда нѣмцы и другіе иностранцы просвѣщали насъ относительно устройства школъ, они не все договорили, потому-ли, что не хотѣли все сказать, или-же потому, что считали дѣло понятнымъ само собой. Именно они не досказали, что дѣло школы можно разсматривать только въ связи со всѣми условіями жизни того народа, для котораго она предназначается, въ связи съ его природными способностями и наклонностями, въ связи съ его семьею, общественнымъ положеніемъ и требованіями, что живая школа не преобразуется и не создается по чужой исторіи и по чужимъ опытамъ. Каждая образовательная школа, задавшись задачей воспитывать человѣка вообще, должна воспитывать его и какъ гражданина извѣстной

---

[1]) Собраніе педагогическихъ сочиненій. Спб. 1892 г. См. статьи: „Замѣтки о русской школѣ“, „Мысли о нашихъ гимназіяхъ“, „Гдѣ-же гнѣздилось наше зло“.

земли, согласно съ реальными и идеальными требованіями своего общества, что ея характеръ и направленіе во многомъ должны зависѣть отъ характера и направленія всего народа, что не все, выработанное въ школѣ одного народа, пригодно и живительно въ школѣ другого. Этого намъ нѣмцы не сказали, и это было упущено при устройствѣ русскихъ школъ. Такимъ образомъ, отъ иностранцевъ мы узнали только половину дѣла, какъ нужно воспитывать человѣка; но какъ нужно воспитывать русскаго гражданина—этого мы отъ иностранцевъ не узнали и не могли узнать. Поэтому наши школы и оказались слишкомъ космополитичными, безжизненными, а наша педагогія какой-то хромоногой. Къ тому-же, какъ прежде, до реформы, наши школы были въ рукахъ школьныхъ чиновниковъ, такъ и послѣ реформы онѣ остались въ тѣхъ-же рукахъ, а не перешли въ завѣдываніе педагоговъ, вслѣдствіе чего оффиціальная педагогія имѣла характеръ „полицейской педагогіи“. Если къ этому еще прибавить, что въ новѣйшее время была вызвана изъ-за границы масса иностранцевъ, которые, не смотря на полное отсутствіе связи съ русскимъ обществомъ, съ русской семьей, съ русскою жизнью, не смотря даже на весьма плохое знаніе русскаго языка, были поставлены во главѣ русскихъ учебныхъ заведеній, то будетъ понятно, что реформированная школа не только была лишена національнаго характера, но и нравственнаго вліянія на учениковъ и по прежнему оставалась лишь учебнымъ заведеніемъ, въ которомъ мѣсто нравственнаго воздѣйствія заступала строгая дисциплина. Такимъ-то образомъ и случилось, что наша преобразованная школа не стала на надлежащую твердую почву и не вошла въ обновленную русскую жизнь, какъ здоровая дѣятельная сила; школа явилась особнякомъ, какимъ-то оторваннымъ отъ всего учрежденіемъ, точно растеніе, пересаженное въ другой климатъ.

„Чего-же именно не достаетъ нашей школѣ, чтобы она могла съ честью называться русскою школою?“ Очевидно, нужно устроить школу на почвѣ данныхъ народной психологіи и исторіи, согласовать ее съ общественными потребностями, при ея организаціи принять во вниманіе характеръ и строй семьи, экономическія, климатическія и всякія другія условія народной жизни, нужно, чтобы русская школа руководилась русскими, а не иностранцами. Дѣло требуетъ долгаго, широкаго и серьезнаго изученія. Ближайшія задачи національной русской школы слѣдующія: справедливо упрекаютъ русскихъ людей всѣхъ состояній, что у нихъ не развито чувство законности, и въ образецъ имъ ставятъ нѣмцевъ, англичанъ и другихъ европейскихъ народовъ. Но у рус-

скаго человѣка и не могло развиться подобнаго чувства. Съ отсутствіемъ законности связано и неуваженіе личности. Характеристическая черта большинства русскихъ людей, собирающихся въ общество, есть „низложеніе личности“. Въ жизни русскій человѣкъ всегда проявлялъ свою личность самымъ уродливымъ образомъ: если въ рукахъ его была власть, то онъ считалъ себя выше закона и старался подавлять ею личности подвластныхъ, но за-то становился безличнымъ предъ высшею властью. Личная воля у насъ на первомъ планѣ, ее мы ставимъ выше всего и въ общественныхъ дѣлахъ.

Обыденная жизнь показываетъ намъ, что въ ней слишкомъ мало слѣдовъ науки. Науку у насъ цѣнятъ очень мало, ей не довѣряютъ, ея опасаются. У насъ не мало еще такихъ лицъ, которыя искренно боятся, какъ-бы образованіе и научныя знанія не повредили нравственности и религіозности, не вызвали высокомѣрія, не развили слишкомъ критическое отношеніе къ дѣйствительности; наука многимъ представляется еще чѣмъ-то страшнымъ и опаснымъ; немножко научныхъ знаній еще туда-сюда, а много не годится, вредно. Вслѣдствіе этого научныя знанія у насъ мало распространены, и тамъ, гдѣ необходимо-бы руководиться строгими научными данными, тамъ руководятся личнымъ опытомъ и природной смекалкой. Недостатокъ строго логическаго мышленія слишкомъ замѣтенъ въ нашей интеллигенціи, даже въ тѣхъ людяхъ, которые становятся общественными и народными руководителями. Непривычка вникать въ причины явленій и сообразоваться съ ними въ своихъ дѣйствіяхъ и распоряженіяхъ часто приводитъ совсѣмъ не къ тѣмъ цѣлямъ, какими задаются, и вмѣсто того, чтобы направить общественныя силы въ одну сторону, направляетъ ихъ въ совершенно противоположную.

Наша обыденная жизнь показываетъ, что понятіе объ общественной нравственности еще не успѣло войти въ ясное сознаніе большинства русскихъ людей. Стремленіе жить только для себя или на общественный счетъ, разсчеты на однѣ личныя выгоды, уклоненіе отъ добросовѣстнаго труда, беззастѣнчивая ложь—вотъ что отличаетъ многихъ изъ насъ въ обществѣ. Еще печальнѣе, что на это зло смотрятъ какъ-то примирительно, безъ особеннаго негодованія, какъ будто-бы иначе и быть не можетъ. Чувство нравственной связи съ обществомъ и съ народомъ у насъ развито слишкомъ мало.

Свободный трудъ составляетъ одну изъ основъ общества, поэтому общество въ правѣ требовать, чтобы школа, развивая фи-

зическія, умственныя и нравственныя силы учащихся, направляла ихъ къ производительному труду, чтобы изъ нея выходили въ общество люди, готовые на трудъ по своимъ силамъ.

Таковы общественныя потребности, которымъ должна удовлетворять современная русская школа. Она должна, на ряду съ общечеловѣческимъ развитіемъ, укрѣплять въ юношествѣ чувство законности и уваженія личности, пробуждать любовь къ научному изслѣдованію и стремленіе руководиться въ жизни научными данными, вводить въ сознаніе учащихся начала общественной нравственности и пріучать къ труду. „Если-же школа не захочетъ знать всѣхъ этихъ потребностей русской общественной жизни, то какимъ-бы наукамъ она ни учила, какую-бы педагогію ни приняла въ свое основаніе, она не будетъ русскою школою, не будетъ въ ней и настоящей жизни, не будутъ выходить изъ нея и такіе люди, въ какихъ въ настоящее время (писано въ 1881 г.) нуждаются государство и общество". Нравственное значеніе русской школы можетъ опредѣлиться только тѣсной связью ея съ обществомъ.

Школа можетъ правильно развиваться, можетъ жить правильною жизнью лишь подъ единственнымъ условіемъ воспитывать человѣка. А такъ какъ въ дѣйствительной жизни человѣкъ является гражданиномъ своего народа и дѣятелемъ въ обществѣ, то школа должна, воспитывая человѣка, воспитывать и гражданина. Гражданинъ не долженъ уничтожать человѣка, ни человѣкъ гражданина.

Съ этой точки зрѣнія никакъ нельзя признать школы исполнившими свое назначеніе, если онѣ даютъ учащимся лишь одно формальное развитіе. Наше образованіе есть образованіе формальное; у насъ обыкновенно говорятъ, что развитіе душевныхъ силъ или способностей должно составлять самое главное въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, что если юноша, оканчивающій курсъ, выкажетъ значительное развитіе, то воспитательное заведеніе сдѣлало свое дѣло; отъ него больше ничего и не потребуется; развитой юноша, съ извѣстнымъ запасомъ разнообразныхъ научныхъ свѣдѣній, можетъ назваться образованнымъ человѣкомъ. Это справедливо, но одного развитія не достаточно. Можно быть человѣкомъ развитымъ и образованнымъ такъ, какъ понимается образованіе въ наше время, но безъ всякаго направленія своихъ душевныхъ силъ; можно даже казаться человѣкомъ съ убѣжденіями, но безъ всякаго стремленія къ дѣятельности, каковыми и оказываются обыкновенно наши юноши. Если-бы все дѣло образованія состояло въ одномъ развитіи, тогда не о чемъ было-бы

задумываться и спорить, какіе взять научные предметы для школьнаго курса, какъ распредѣлить ихъ по классамъ и т. п. Каждый научный предметъ можетъ быть хорошимъ средствомъ для развитія въ рукахъ порядочнаго педагога.

Кромѣ развитія, воспитываемымъ нужно еще опредѣленное направленіе, безъ котораго они не будутъ знать, куда устремить свои силы. Развитыя формально силы должны быть наполнены какимъ-либо содержаніемъ, иначе все развитіе будетъ пустымъ, и человѣкъ будетъ способенъ направляться столько-же ко благу, сколько и ко злу. А направленіе силъ зависитъ отъ того, надъ чѣмъ воспитываемымъ приходилось думать, что давало имъ матеріалъ для мышленія въ то время, когда ихъ умъ и нравственныя силы только-что развивались. Это обстоятельство весьма важно, и на него необходимо обратить вниманіе. Если умъ воспитываемыхъ былъ занятъ только цифрой да буквой, то, конечно, и при этихъ условіяхъ онъ могъ хорошо развиться; но отъ такъ развитаго ума нельзя требовать никакого направленія, это будетъ чисто формальное развитіе. Если воспитываемыхъ заставляли скакать отъ предмета къ предмету, такъ что у нихъ не было возможности задумываться ни надъ одною живою мыслью, то у нихъ точно также не могло выработаться никакого направленія. Надъ чѣмъ-же слѣдуетъ воспитываемыхъ заставлять задумываться? На чемъ преимущественно останавливать ихъ вниманіе?

Имѣя въ виду принципъ развитія человѣка и гражданина, нужно дать предпочтеніе наукамъ словеснымъ и историческимъ, соединеннымъ съ основательнымъ чтеніемъ книгъ, выборъ которыхъ долженъ быть сдѣланъ весьма тщательно, чтобы ученику дѣйствительно стоило надъ чѣмъ подумать. Эти науки способнѣе, чѣмъ какія-либо другія, развивать въ человѣкѣ сочувствіе къ интересамъ человѣческимъ и гражданскимъ. Онѣ дѣйствуютъ и на умственную, и на нравственную, и на эстетическую сторону, представляя въ то-же время богатый матеріалъ для мышленія. Значитъ, основательное изученіе языковъ, словесности и исторіи должно быть главнымъ, первостепеннымъ занятіемъ въ гимназическомъ воспитаніи. Знаніе и развитіе въ образованіи нужно слить, и слить такимъ образомъ, чтобы на основаніи ихъ воспитываемые могли впослѣдствіи выработать твердыя убѣжденія въ тѣсной связи съ человѣческими и гражданскими интересами.

Вопросъ о національномъ характерѣ образованія и воспитанія получилъ у Стоюнина, по сравненію съ Ушинскимъ, дальнѣйшее выясненіе и обработку. Недостатки русскаго воспитанія,

указанные Стоюнинымъ, справедливы, но они касаются лишь одной стороны воспитанія — соціальной и могутъ быть кратко формулированы такъ: недостаточность культурности. Требованія возвышенія значенія науки въ народной жизни и производительнаго труда предполагаютъ невысокую культуру даннаго народа; заботы о поднятіи чувства законности въ народѣ и общественной нравственности, очевидно, могутъ быть рекомендуемы и предпринимаемы опять же только при недостаточности народной культуры. Такимъ образомъ указанныя Стоюнинымъ частныя задачи русскаго гражданскаго воспитанія суть выраженія одной общей мысли — недостаточной культурности русскаго народа. Но въ воспитаніи, кромѣ соціальной, есть еще личная сторона — всестороннее усовершенствованіе индивидуума. По этой сторонѣ Стоюнинымъ не указано никакихъ задачъ, а между тѣмъ онѣ, несомнѣнно, есть, именно необходимость выработки свободной, самодѣятельной и настойчивой личности. Наши историческія судьбы были таковы, что лишили насъ перечисленныхъ свойствъ, сдѣлали нестойкими, мало самодѣятельными и предпріимчивыми. Безъ этихъ свойствъ плохо жить, безъ этихъ свойствъ и отдѣльный человѣкъ и цѣлый народъ — вялый исполнитель, а не энергичный руководитель, слуга и даже холопъ, а не господинъ и властный владыка. О развитіи указанныхъ свойствъ необходимо заботиться, если мы хотимъ, чтобы отдѣльная личность была счастлива, а народъ былъ исторически виднымъ народомъ.

Кромѣ Ушинскаго и Стоюнина, вопроса о національномъ характерѣ воспитанія касались и другіе педагоги, но намѣчали въ немъ собственно частныя черты. Мы упомянемъ о трудахъ нѣкоторыхъ позднѣйшихъ изслѣдователей свойствъ національнаго образованія, что-бы дать понятіе о характерѣ дальнѣйшей разработки этого вопроса.

Проф. Царевскій [1]) съ грустью отмѣчаетъ слабое развитіе у насъ національнаго самосознанія, самоуваженія и сознательнаго патріотизма. Національное самоотреченіе, „чужебѣсіе" нашихъ предковъ XVIII вѣка передалось и намъ, заграница и теперь еще слыветъ въ мнѣніи русскаго общества идеаломъ земнаго благополучія и чуть-ли не райскаго счастія на землѣ. Русскіе любятъ жить заграницей, проживать тамъ свое состояніе, нерѣдко и умираютъ на чужбинѣ, заповѣдуя отвезти свои брен-

---

[1]) „Значеніе русской словесности въ національномъ русскомъ образованіи". Казань, 1893 г.

ные останки на родимое кладбище. „Какое въ самомъ дѣлѣ драгоцѣнное наслѣдство въ этихъ останкахъ признательнаго сына получаетъ дорогая родина!“

Едва-ли не самый крупный и существенный недостатокъ нашего обычнаго воспитанія и образованія — его безличность, космополитизмъ. По той программѣ, по которой мы воспитываемъ и образовываемъ себя, съ одинаковымъ удобствомъ можно воспитывать и китайца, и японца, и всякаго иностранца. Ревниво и серьезно преслѣдуя общія воспитательныя цѣли, мы почти совсѣмъ не обращаемъ вниманія на національное воспитаніе. Навыкая уважать человѣка вообще, мы не пріучаемся оказывать предпочтеніе своему русскому человѣку; цѣня все иностранное, подражая ему, мы мало цѣнимъ свое родное, интересы русской жизни, русской науки. Съ дѣтства въ семьѣ насъ окружаютъ иностранныя бонны и гувернантки; въ школѣ мы изучаемъ общечеловѣческія науки и мало узнаемъ о Россіи; въ жизни предпочитаемъ иностранную жизнь русской, заграницу Россіи, даже иностранный языкъ отечественному. И выходятъ у насъ люди „съ общеевропейскою казенною физіономіею и душою, безъ національности, безъ отечества“.

Самое могущественное орудіе въ борьбѣ съ недостаткомъ національности образованія, почти единственное, развѣ только съ нѣкоторою помощью русской исторіи, есть исторія русской словесности. „Въ то время, какъ мы педантично во всемъ слѣдуемъ иностранцамъ, безпрестанно оглядываемся по сторонамъ: стоимъ-ли мы на уровнѣ европейскаго просвѣщенія, страшимся при одной мысли: не отстали-ли въ чемъ, не упустили-ли чего, не сочли-бы насъ за варваровъ; когда мы во всѣхъ наукахъ топчемъ слѣды европейцевъ, чуть не на все въ мірѣ смотримъ ихъ глазами, повторяемъ послѣ нихъ зады“, на долю русской словесности выпадаетъ отвѣтственная задача — удержать русское юношество на родной почвѣ, привязать его къ родному гнѣзду. Словесность народа — вѣрнѣйшее зеркало народнаго самосознанія, въ словесности наши предки передали все, о чемъ они думали, что переиспытали, чѣмъ страдали, что трепетно любили, чѣмъ жили. А между тѣмъ положеніе русской словесности въ школахъ и обществѣ незавидное: древне-русская словесность до-петровскаго времени забыта; такіе авторы, какъ Посошковъ, Татищевъ, Ѳеофанъ Прокоповичъ для насъ не существуютъ; даже отъ великихъ Ломоносова и Державина остались одни имена. Больше того: Карамзина, Жуковскаго мы нигдѣ не встрѣчаемъ и не видимъ; Пушкинъ, Лермонтовъ, Тургеневъ и другіе замѣчательные

писатели извѣстны большинству образованной русской публики только крупнѣйшими, наиболѣе прославленными, своими произведеніями, а далеко не сполна, не во всей цѣльности и полнотѣ оставленнаго ими литературнаго наслѣдства [1]).

Нельзя не признать, что въ замѣчаніяхъ проф. Царевскаго много горькой правды, хотя предложенныя имъ средства для исцѣленія застарѣлой болѣзни нашего общества—слабаго національнаго самосознанія—и имѣютъ очень спеціальный характеръ, а потому недостаточны.

Тѣхъ-же взглядовъ, что и проф. Царевскій, держится и проф. Ярошъ [2]), только его взгляды болѣе рѣзки и односторонни. Проф. Царевскій по своимъ идеямъ ближе стоитъ къ Стоюнину, а проф. Ярошъ къ Ушинскому. Проф. Ярошъ утверждаетъ, что ссылки на какіе-то общечеловѣческіе идеалы суть, будто бы, „только пустыя слова, обманчивыя и вредныя фразы, которыя вносятъ путаницу въ мысли... Ссылки на общечеловѣческіе идеалы, когда онѣ не составляютъ продукта простого недомыслія, служатъ обыкновенно удобной маской шарлатанамъ, которые морочатъ наивныхъ людей“. „Школа, какъ миѳическій Антей, сильна лишь, стоя на родной землѣ, на національной почвѣ“. Главныя средства національнаго образованія: русская исторія съ отечественной литературой, сообщеніе свѣдѣній о коренныхъ чертахъ внѣшняго юридическо-политическаго уклада русской жизни и общехристіанскій идеалъ должнаго и нравственнаго, облеченный въ плоть и кровь національныхъ свойствъ [3]).

Не смотря на то, что проф. Ярошъ написалъ цѣлую книгу для разрѣшенія поставленной имъ задачи, его положительные взгляды не совсѣмъ ясны и опредѣлены. Новаго въ нихъ усматривается мало, кромѣ рѣзкаго отрицанія общечеловѣческихъ идеаловъ, что едва-ли можетъ составить большую заслугу автора.

Педагогическій національзмъ не переводится, онъ оживаетъ постоянно въ новыхъ формахъ, то крайне свирѣпаго и узкаго руссификаторскаго консерватизма въ области школы и просвѣщенія, старающагося воскресить старую николаевскую школьную политику, то скромнаго педагогическаго движенія, заявляющаго обычныя національныя благопожеланія объ ученіи въ школахъ, такъ называемыхъ, „русскихъ предметовъ“, съ прибавкой иногда разныхъ наивныхъ предложеній съ полицейскимъ оттѣнкомъ.

---

[1]) Стр. 9—15, 23—43, 52—55.

[2]) „Современныя задачи нравственнаго воспитанія“. Харьковъ, 1893.

[3]) Стр. 15, 25, 37, 40, 45, 50.

Немножко остановимся на послѣдней формѣ націонализма новаго времени.

Задача школы состоитъ въ томъ, чтобы внушить учащемуся юношеству ясное пониманіе и благоговѣйное отношеніе къ тѣмъ историческимъ устоямъ, на которыхъ выросла нація. Важнѣйшимъ такимъ устоемъ въ исторіи Россіи является наша православная вѣра, и русскимъ образованнымъ классамъ не слѣдовало бы отдѣляться отъ простого народа во всемъ томъ, что касается соблюденія религіозныхъ обычаевъ. Поэтому для созданія новой, болѣе твердой, системы воспитанія молодого поколѣнія необходимо отвести нашей государственной религіи подобающее ей мѣсто.

Авторъ при этомъ заявляетъ, что „наша православная вѣра потеряла свою прежнюю чистоту и затемнилась массой формальностей", а потому „какъ преподаваніе Закона Божія, такъ и самое православіе нуждается въ преобразованіяхъ". Преобразованія, между прочимъ, предлагаются такія: „всѣ скучныя заучиванія катехизиса, богослуженій и пр., должны быть удѣломъ спеціальныхъ духовныхъ школъ, а изъ общаго курса учебныхъ заведеній ихъ слѣдуетъ устранить. Такимъ образомъ преподаваніе Закона Божія будетъ ближе къ духу религіи и сдѣлается интереснымъ предметомъ для учащихся". Изъ приведенныхъ словъ слѣдуетъ, что именно спеціальнымъ духовнымъ школамъ авторъ оставляетъ преподаваніе Закона Божія не близкое духу религіи и не интересное. Это, съ одной стороны, жестоко, а съ другой— какъ же пастыри церкви будутъ преподавать въ общеобразовательныхъ школахъ Законъ Божій близко къ духу религіи и интересно, когда онъ имъ самимъ преподавался не близко къ духу религіи и не интересно?

Второй устой русской школы есть обязательное преподаваніе во всѣхъ школахъ безъ различія ранга, т. е. въ низшихъ, среднихъ и высшихъ, родиновѣдѣнія, подъ которымъ разумѣются русскій языкъ, русская исторія и русская географія. Молодое поколѣніе, воспитывающееся въ школахъ, должно получить основательныя и прочныя знанія о своемъ отечествѣ. И только по сообщеніи такихъ свѣдѣній по родиновѣдѣнію, можно познакомить учащихся съ другими странами и иноземными государствами.

Затѣмъ авторъ предлагаетъ изъять изъ употребленія слово „студентъ", какъ иностранное и не пользующееся престижемъ въ народѣ, и замѣнить его вполнѣ соотвѣтственнымъ русскимъ словомъ ученикъ; предлагаетъ сдѣлать безусловно обязательнымъ для учениковъ (т. е. студентовъ) посѣщеніе лекцій, подъ угрозой, въ случаѣ

манкировокъ, исключенія; запретить въ учебное время всякія посторонній занятія или удовольствія, въ особенности ограничить посѣщеніе театровъ, концертовъ и другихъ публичныхъ увеселеній; запретить сходки—некогда ими заниматься, да и „какія же такія дѣла могутъ быть у учащихся, чтобы требовали ихъ общаго обсужденія"; ввести въ высшихъ школахъ обязательныя молитвы предъ началомъ лекцій, посѣщеніе церковныхъ богослуженій, ежегодную исповѣдь и т. п. [1]).

Къ какимъ результатамъ привело національное направленіе? Каковы свойства національнаго образовательнаго идеала?

Самый главный результатъ тотъ, что образованіе должно поставить своею цѣлью воспитаніе человѣка и гражданина, не только члена извѣстной націи, но и человѣчества, такъ какъ сама нація есть нечто иное, какъ часть человѣчества, его членъ. Образованіе должно сообщить человѣку такіе вкусы, склонности, такую подготовку, чтобы онъ не чувствовалъ себя чужимъ ни въ одномъ культурномъ обществѣ. Каждый образованный человѣкъ долженъ быть гражданиномъ всего культурнаго міра. Только проф. Ярошъ считаетъ общечеловѣческіе идеалы пустой фразой, совсѣмъ не обосновывая этого смѣлаго утвержденія; у Ушинскаго есть склоненіе болѣе къ національности, чѣмъ общечеловѣчности, но послѣдняя не отрицается; прочіе педагоги говорятъ о воспитаніи человѣка и гражданина. Но вопросъ объ отношеніи между общечеловѣческими, національными и индивидуальными элементами образованія и воспитанія нуждается въ серьезномъ разъясненіи.

Средства постановки образованія въ національномъ духѣ указаны слѣдующія: 1) уменьшеніе непосредственныхъ иностранныхъ вліяній, каковы окруженіе дѣтей иностранными боннами и гувернантками, и порученіе русскихъ учебныхъ заведеній руководительству нѣмцевъ и чеховъ; 2) общественный починъ и энергичная общественная дѣятельность въ дѣлахъ образованія; 3) самостоятельная педагогическая литература; 4) самостоятельность въ извѣстныхъ предѣлахъ педагогической корпораціи, ея участіе въ выработкѣ законовъ, касающихся постановки воспитанія и образованія, свобода педагогическихъ обществъ, собраній, съѣздовъ; 5) видное мѣсто въ образовательномъ курсѣ наукъ, имѣющихъ своимъ предметомъ родину, каковы русскій языкъ и исторія съ русской литературой, географія и этнографія Россіи, обстоятельное знакомство съ русской флорой и фауной; 6) общая русская обстановка школъ въ бытовомъ отношеніи, религіозномъ,

---

[1]) Н. А. Крюковъ, Какая школа нужна Россіи. Спб. 1907.

эстетическомъ и всѣхъ другихъ; 7) укрѣпленіе въ учащихся чувства законности и большаго уваженія къ наукѣ.

Вообще-же слѣдуетъ сказать, что только то образованіе можно признать національнымъ, которое отвѣчаетъ характеру и потребностямъ націи, ея душевному и физическому складу, ея исторіи, ея основнымъ стремленіямъ. Съ этой, болѣе широкой, точки зрѣнія вопросъ о національномъ образовательномъ идеалѣ разработанъ очень мало. Неясны еще существенныя характерныя свойства русскаго народа, отличающія его отъ другихъ народовъ; спорны и до нынѣ многіе важные вопросы его исторіи; его призваніе въ будущемъ, его историческая роль и назначеніе понимаются далеко неодинаково. При такомъ положеніи дѣла національный образовательный идеалъ еще туманенъ, педагоги, работавшіе надъ его разъясненіемъ, не столько опредѣляли и рисовали самый идеалъ, сколько указывали тѣ условія, при которыхъ этотъ идеалъ можетъ сложиться. Ближе его опредѣлили, повидимому, въ примѣненіи собственно къ народному образованію, защитники, такъ называемой, церковно-приходской школы.

ГЛАВА XXIII.

Національная и церковно-приходская школа.

Если общій образовательный національный идеалъ оказывается туманнымъ и вслѣдствіе этого мало вліяющимъ на постановку образованія, кромѣ, разумѣется, такихъ элементарныхъ пріемовъ, какъ усиленіе преподаванія отечественной исторіи, географіи и т. п., то есть область, въ которой онъ вылился въ опредѣленную форму и получилъ фактическое осуществленіе. Эта область — народная школа въ той ея разновидности, которая называется церковно-приходской школой. Церковно-приходская школа есть собственно подновленное воспроизведеніе допетровской школы съ ея главнѣйшимъ характернымъ свойствомъ — церковностью. Защитники церковно-приходской школы утверждаютъ, что она, подобно своей предшественницѣ, въ высокой степени національна и воспитательна. Теоретикомъ ея, самымъ главнымъ и виднымъ, былъ Рачинскій, къ анализу воззрѣній котораго мы и обратимся.

Въ своемъ педагогическомъ развитіи Рачинскій прошелъ двѣ главныя ступени: педагога-народника и педагога-церковника. Поэтому онъ и рекомендовалъ двѣ школы: одну національную, а другую — церковную.

Національная русская (элементарная) школа.

По мнѣнію Рачинскаго[1]), наша сельская школа, въ противоположность школамъ западнымъ, возникаетъ при весьма слабомъ участіи духовенства, при глубокомъ равнодушіи образованныхъ классовъ (замѣчательно неправильное сужденіе) и правительственныхъ органовъ, изъ потребности безграмотнаго населенія дать своимъ дѣтямъ извѣстное образованіе. Въ этомъ ея слабость, въ этомъ и ея сила, въ этомъ ключъ къ объясненію всѣхъ прискорбныхъ и отрадныхъ явленій въ жизни нашихъ сельскихъ школъ. Изъ этого порядка вещей прямо слѣдуетъ, что преподаваніе въ сельскихъ школахъ не можетъ имѣть другого направленія, кромѣ даннаго тѣми же безграмотными родителями, что за ними не можетъ быть иного контроля, кромѣ контроля тѣхъ же родителей. Оффиціальный контроль, не смотря на его сложность, мало дѣйствителенъ. „Какимъ же путемъ совершается это воздѣйствіе оффиціально безправнаго, безграмотнаго, повидимому совершенно некомпетентнаго населенія на дѣло, въ коемъ въ сущности оно одно искренно заинтересовано? Медленнымъ, почти безсознательнымъ, но упорнымъ давленіемъ снизу, пассивнымъ сопротивленіемъ всему, неподходящему къ народному понятію о школѣ, выживаніемъ негодныхъ учителей, поощреніемъ удовлетворяющихъ народнымъ нуждамъ, неотразимымъ вліяніемъ учащихся на учащихъ“. Народъ своимъ вліяніемъ налагаетъ на народную школу религіозный, церковный характеръ, что обусловливаетъ учебную программу, отличающуюся отъ учебныхъ программъ всѣхъ иноземныхъ школъ.

Другая весьма видная особенность нашихъ школъ та, что онѣ суть интернаты, не только учебныя, но и воспитательныя заведенія. Девять десятыхъ учениковъ нашихъ сельскихъ школъ не ходятъ въ школу, а живутъ въ ней. (Очевидно, это сильное преувеличеніе, а потому и неправда). Деревни наши такъ разбросаны, ученики наши такъ малы и такъ плохо одѣты, что лишь изъ одной, много изъ двухъ, трехъ деревень, принадлежащихъ къ району извѣстной школы, они могутъ ежедневно ходить въ училище. Всѣ живущіе въ деревняхъ болѣе отдаленныхъ приходятъ на цѣлую недѣлю съ запасомъ хлѣба, цѣлый день сидятъ въ школѣ, или толкутся около нея, ночуютъ, гдѣ попало — въ классѣ, церковной сторожкѣ, болѣе зажиточные въ особо нанятыхъ квартирахъ у причетниковъ и т. д. Школы, при

[1]) Сельская школа. Сборникъ статей Рачинскаго. Изд. 2. Москва, 1882 г.

которыхъ устроено для учениковъ особое помѣщеніе, или даже правильное общежитіе, составляютъ весьма рѣдкое исключеніе. Такимъ образомъ народная школа захватываетъ всю жизнь ребенка, налагаетъ на него неизгладимую печать, опредѣляя этою своею особенностью самый планъ преподаванія, его способы и методы. Вопросъ уже не въ томъ, какъ разумно распредѣлить занятія въ теченіе четырехъ, пяти часовъ ученія, а въ томъ, какъ разумно занять весь день ребенка. Задачи русской народной школы труднѣе, шире, чѣмъ задачи какой либо сельской школы въ мірѣ. Чтобы стать на высоту этихъ задачъ, ей предстоитъ выработать себѣ особый типъ учебный и нравственный, которому нѣтъ образца въ западно-европейскихъ школахъ.

Русская народная школа характеризуется почти полнымъ отсутствіемъ дѣвочекъ (въ настоящее время обстоятельства уже въ этомъ отношеніи значительно измѣнились). Предубѣжденія противъ обученія дѣвочекъ у крестьянъ нѣтъ; но у насъ и мальчики учатся въ школахъ въ ничтожномъ количествѣ, а всѣ неблагопріятныя внѣшнія условія посѣщенія школъ сильнѣе отражаются на дѣвочкахъ, чѣмъ на мальчикахъ. Притомъ министерство народнаго просвѣщенія строго воспрещаетъ обучать вмѣстѣ съ мальчиками дѣвочекъ старше 12-ти лѣтъ. А такъ какъ отдѣльныхъ школъ для мальчиковъ и дѣвочекъ у насъ не существуетъ, въ школы же дѣти принимаются обыкновенно 10—11 лѣтъ, то сообщить крестьянкѣ дѣйствительную грамотность наша школа можетъ только при явномъ нарушеніи закона.

Ученики народныхъ школъ мало похожи на своихъ сверстниковъ изъ образованныхъ классовъ. Крестьянскій мальчикъ, не видавшій букваря, твердо знаетъ азбуку жизни. Онъ уже испыталъ много недѣтскаго горя, участвовалъ во многихъ недѣтскихъ трудахъ. Среди тяжелыхъ лихорадочныхъ работъ семьи, мальчикъ скоро знакомится съ темными и грязными сторонами жизни. Онъ узнаетъ все не изъ шутливыхъ разсказовъ, а изъ горькаго личнаго опыта. Онъ видитъ вблизи и смерть со всѣми ея ужасными подробностями и научается смотрѣть на нее трезво и просто. Въ ученикахъ народныхъ школъ нѣтъ и слѣда того отвратительнаго сквернословія и скверномыслія, которыми заражены наши городскія учебныя заведенія, въ особенности столичныя. Въ нормальной крестьянской жизни нѣтъ мѣста тѣмъ преждевременнымъ возбужденіямъ воображенія, тѣмъ нездоровымъ искушеніямъ мысли, которыми исполненъ бытъ нашихъ городскихъ классовъ. Русскій народъ, вошедшій въ пословицу своимъ сквернословіемъ, въ сущности самый стыдливый народъ въ мірѣ. Каж-

дый нашъ крестьянскій мальчикъ — такой, еще не испорченный, русскій человѣкъ. Съ полною увѣренностью можно утверждать, что мальчики и дѣвочки, проводящіе въ деревнѣ, безъ всякаго надзора и безъ всякаго вреда, всю свою жизнь вмѣстѣ, не повредятъ другъ другу и въ школѣ. Ученики народныхъ школъ не кадеты и не гимназисты.

Крестьянскія дѣти — урожденные педагоги. Едва дитя въ деревнѣ начинаетъ твердо держаться на ногахъ, какъ ему поручаютъ няньчить младшаго братца или сестрицу. Чрезъ это няньченіе прошли всѣ наши деревенскіе ребяты, и мальчики и дѣвочки. На порогѣ сознательной жизни на нихъ возлагается самая страшная изъ отвѣтственностей — отвѣтственность за жизнь безпомощнаго, дорогаго, но докучливаго существа, которое безъ нихъ постоянной заботы не можетъ существовать, такъ какъ мать отвлечена работой, боронуетъ и пашетъ, коситъ и жнетъ. Поэтому въ русскихъ народныхъ школахъ новички — любимцы школы. По доброй домашней привычкѣ, съ ними носятся и няньчатся. Мерзкій обычай нѣмецкой школы, перешедшій и въ наши среднія учебныя заведенія, обычай дразнить и мучить новичковъ, совершенно чуждъ русской народной школѣ. Заботливость старшихъ о маленькихъ въ народной школѣ проявляется во всемъ: въ играхъ, въ работахъ, въ постоянной помощи. Она сопровождается изумительнымъ въ дѣтяхъ терпѣніемъ и умѣніемъ обращаться съ дѣтьми младшаго возраста, умѣніемъ, которое было бы непостижимо, если-бы оно ни пріобрѣталось внѣ школы раннею, продолжительною практикою. Этою педагогическою способностью крестьянскихъ дѣтей можетъ воспользоваться и учитель, поручая болѣе толковымъ и усерднымъ мальчикамъ нехитрыя, но необходимыя упражненія съ маленькими.

Крестьянскія дѣти приносятъ съ собою въ школу пріобрѣтенное въ семьѣ чувство отвѣтственности за свои поступки, за свое время, сознаніе необходимости труда, напряженія своихъ силъ. Отъ учителя зависитъ не дать заглохнуть этимъ драгоцѣннымъ задаткамъ, но укрѣпить и направить ихъ. Крестьянскія дѣти приходятъ въ школу съ серьезнымъ желаніемъ знанія и дѣлаютъ свое дѣло съ терпѣніемъ и настойчивостью, въ полномъ сознаніи его трудности и важности. Они пришли въ школу учиться и, кромѣ школы, имъ дѣваться некуда. Чтобы выжить ихъ изъ класса, буквально нужно погасить лампу. Поэтому принятые четыре — пять часовъ занятій въ день недостаточны, съ такимъ количествомъ занятій школа будетъ признана плохой, какъ родителями, такъ и самими учениками. Ученье въ народ-

ной школѣ должно быть болѣе интенсивнымъ и продолжительнымъ.

Среднiй уровень способностей нашихъ крестьянскихъ дѣтей, какъ мальчиковъ, такъ и дѣвочекъ, вообще очень высокъ. Послѣднiя, быть можетъ, еще превышаютъ первыхъ понятливостью и терпѣнiемъ. Способности русскихъ дѣтей разнообразны, но замѣтно преобладаютъ способности математическiя и художественныя. Умственный счетъ — любимая забава дѣтей въ промежутки между классными занятiями, и въ немъ легко достигается значительная быстрота и ловкость, такъ же какъ и въ рѣшенiи сложныхъ письменныхъ задачъ. Посторонныхъ посѣтителей школы Рачинскаго болѣе всего поражали быстрый умственный счетъ учениковъ, легкость произведенiя въ умѣ умноженiй и дѣленiй, обращенiя съ квадратными и кубическими мѣрами, скорое соображенiе сложныхъ задачъ. Ученики постоянно приставали къ учителю, чтобы онъ задалъ имъ задачи на разныя дѣйствiя. Въ свободное время человѣкъ по 30, по 40 накидывались на него съ дощечками: „мнѣ дѣленьице!“ „Мнѣ на сотни!“ „Мнѣ на тысячи!“ и съ восторгомъ продѣлывали задачи, особенно если дѣленiя выходили безъ остатка. Пѣнiе при сколько нибудь умѣломъ преподавателѣ прививается въ народной школѣ несравненно успѣшнѣе, чѣмъ въ среднихъ учебныхъ заведенiяхъ. Успѣху въ этомъ отношенiи способствуетъ сочувствiе родителей. Пѣнiе — единственный предметъ преподаванiя, о результатахъ котораго они могутъ судить. Вообще музыкальная даровитость нашихъ крестьянъ поистинѣ изумительна. Не менѣе распространена другая художественная способность — къ рисованiю, такъ что можно утверждать, что количество дремлющихъ художественныхъ силъ, таящихся въ русскомъ народѣ, громадно. Всѣ крестьянскiя ребята, какъ только имъ въ руки попадутъ аспидная доска и грифель, начинаютъ чертить рисунки, болѣе или менѣе безобразные. Но пересмотрите сотни этихъ аспидныхъ досокъ, и вамъ попадутся рисунки, свидѣтельствующiе о несомнѣнныхъ способностяхъ. Повторяйте этотъ обзоръ въ теченiе многихъ лѣтъ, и вамъ будутъ попадаться изумительныя вещи.

По наблюденiямъ Рачинскаго, почти всегда у хорошихъ счетчиковъ оказывается и художественная струнка. Тотъ, кто способенъ къ пѣнiю, непремѣнно окажется способнымъ и по ариѳметикѣ, и по русскому языку, и наоборотъ, мальчики умственно слабые рѣдко имѣютъ какiя либо художественныя способности. Крестьянскiя дѣти тѣмъ и отличаются отъ дѣтей высшихъ сословiй, что одностороннiя дарованiя у нихъ встрѣчаются

весьма рѣдко. Эта соразмѣрность дарованій распространяется даже и на нравственную сферу и придаетъ крестьянскимъ дѣтямъ особенную привлекательность.

По поводу изложеннаго взгляда Рачинскаго на особенности духовной природы русскихъ дѣтей нельзя не припомнить теоріи Толстого о совершенствѣ дѣтской природы, заключающемся въ гармоничности дѣтства, въ стройности и связности различныхъ дѣятельностей дитяти, въ присущемъ ему чувствѣ мѣры. Толстой также говоритъ о великихъ художественныхъ талантахъ, въ области слова, русскихъ крестьянскихъ мальчиковъ, проявившихъ такую сознательную силу художника (въ повѣсти „Солдаткино житье"), какой, на всей своей необъятной высотѣ развитія, не могъ достигнуть Гете... Русскія дѣти, по мнѣнію Толстого, вообще очень талантливы. Такъ онъ сообщаетъ, что ему однажды случилось разсуждать съ нѣсколькими деревенскими мальчиками о томъ, что не все есть польза, а есть и красота, и что искусство есть красота, и мы, говоритъ Толстой, поняли другъ друга, и Ѳедька совсѣмъ понялъ, зачѣмъ липа растетъ и зачѣмъ пѣть. Пронька согласился съ нами, но онъ понималъ болѣе красоту нравственную — добро. Семка понималъ своимъ большимъ умомъ, но не признавалъ красоты безъ пользы. „Мы переговорили, какъ мнѣ кажется, все, что сказать можно, о пользѣ, о красотѣ нравственной и пластической" [1]).

Вообще же русскій народъ и русскихъ дѣтей Рачинскій характеризуетъ такъ: „та высота, та безусловность нравственнаго идеала, которая дѣлаетъ русскій народъ народомъ христіанскимъ по преимуществу; которая въ натурахъ спокойныхъ и сильныхъ выражается безграничною простотою и скромностью въ совершеніи всякаго подвига, доступнаго силамъ человѣческимъ; которая въ натурахъ страстныхъ и узкихъ ведетъ къ ненасытному исканію, часто къ чудовищнымъ заблужденіямъ; которая въ натурахъ широкихъ и слабыхъ влечетъ за собою преувеличенное сознаніе своего безсилія и, въ связи съ нимъ, отступленіе предъ самыми исполнимыми нравственными задачами, необъяснимыя глубокія паденія; которая во всякомъ русскомъ человѣкѣ обусловливаетъ возможность внезапныхъ побѣдоносныхъ поворотовъ отъ грязи и зла къ добру и правдѣ — вся эта нравственная суть русскаго человѣка уже заложена въ русскомъ ребенкѣ. Велика и страшна задача русской школы въ виду этихъ

[1]) Толстой, Сочиненія, 4-й т. Статьи: Кому у кого учиться писать: крестьянскимъ ребятамъ у насъ, или намъ у крестьянскихъ ребятъ? и Ясно-Полянская школа за ноябрь и декабрь мѣсяцы.

могучихъ и опасныхъ задатковъ, въ виду этихъ силъ, этихъ слабостей, которыя она призвана поддержать и направить. Школѣ, отрѣшенной отъ церкви, эта задача не по силамъ. Лишь въ качествѣ органа этой церкви, въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова, можетъ она приступить къ ея разрѣшенію. Ей нужно содѣйствіе всѣхъ наличныхъ силъ этой церкви, и духовныхъ и свѣтскихъ“ [1]).

Приведенными мнѣніями Рачинскаго въ нѣкоторой мѣрѣ образовывается его идеалъ народной школы. Въ дополненіе сообщимъ нѣсколько его частныхъ взглядовъ по этому предмету.

Составъ курса народной школы невеликъ, онъ обнимаетъ русскій языкъ, ариѳметику (цѣлыхъ чиселъ) и Законъ Божій. Кромѣ того, народная школа должна сообщить своимъ питомцамъ знаніе церковно-славянскаго языка. Изученіе церковно-славянскаго языка — „педагогическій кладъ“, такъ какъ этотъ языкъ, съ одной стороны, обособленъ отъ отечественнаго цѣлымъ рядомъ синтаксическихъ и этимологическихъ формъ, а съ другой стороны — близокъ къ нему, вслѣдствіе чего его изученіе доступно на первыхъ ступеняхъ грамотности. Изученіе церковно-славянскаго языка составляетъ превосходную умственную гимнастику, придаетъ жизнь и смыслъ изученію русскаго языка, сообщаетъ прочность пріобрѣтенной въ школѣ грамотности.

Желательность расширенія такого скуднаго курса, по мнѣнію Рачинскаго, не подлежитъ спору и сомнѣнію; но въ какомъ порядкѣ, въ какой постепенности могутъ быть введены въ нашу сельскую школу тѣ предметы преподаванія, которые желательно присоединить къ ея программѣ — объ этомъ идутъ споры. По мнѣнію Рачинскаго, пополненіе программы должно совершиться въ такомъ порядкѣ: церковное пѣніе, ариѳметика дробныхъ чиселъ, элементарная геометрія. Идти далѣе при одномъ учителѣ немыслимо. Поэтому лишь въ исключительныхъ, особенно благопріятныхъ, случаяхъ возможно желательное введеніе въ программу сельскихъ школъ географіи, отечественной исторіи и экспериментальной физики. Желательно также распространеніе у насъ путемъ сельской школы свѣдѣній и умѣній техническихъ. Что же касается до введенія въ программы сельскихъ школъ преподаванія естественныхъ наукъ, то это невозможно. Единственный разумный приступъ къ преподаванію естественныхъ наукъ заключается въ наглядномъ ознакомленіи дѣтей съ мѣстною флорою и фауною, но это немыслимо, такъ какъ учеб-

---

[1]) Стр. 19.

ный періодъ падаетъ на время покоя органической природы. Устныя же и книжныя сообщенія совершенно безполезны и обречены на неизбѣжное забвеніе. Время ученія въ обыкновенной народной школѣ Рачинскій считаетъ необходимымъ установить въ четыре зимы, начиная посѣщеніе школы съ 10 лѣтъ.

Внѣшняя организація нашихъ народныхъ школъ весьма разнообразна. У насъ есть министерскія училища, содержаніе которыхъ почерпается изъ государственнаго казначейства при значительной прибавкѣ изъ мѣстныхъ средствъ; есть земскія училища, въ содержаніи которыхъ въ большей или меньшей степени участвуютъ мѣстныя крестьянскія общества — волости или приходы; есть волостныя и приходскія училища, пользующіяся болѣе или мѣнѣе щедрою поддержкою отъ земства; наконецъ, есть училища, исключительно или преимущественно содержимыя на средства частныхъ лицъ. Училища, обезпеченныя принадлежащимъ имъ капиталомъ, составляютъ весьма рѣдкое исключеніе. Время ученія въ этихъ школахъ различно. Рачинскій стоитъ за приходскую школу съ учителемъ-священникомъ. Волость слишкомъ крупная единица, чтобы ее положить въ основу распредѣленія школъ; одна деревня—единица слишкомъ мелкая, слишкомъ бѣдная матеріальными и умственными силами, чтобы создать себѣ удовлетворительную школу. Деревенская школа, въ огромномъ большинствѣ случаевъ, не можетъ повести своихъ учениковъ далѣе простой грамотности церковнаго характера, къ тому же недостаточно осмысленной. Она драгоцѣнна лишь какъ подспорье болѣе совершенной — приходской. За приходомъ, послѣ деревни, остается значеніе единственнаго живого союза въ нашемъ сельскомъ быту. Сельская школа, сдѣлавшись приходской, вмѣстѣ сдѣлается и церковной, станетъ дѣломъ всѣхъ церковныхъ элементовъ сельскаго населенія, духовныхъ и свѣтскихъ, а прежде всего и больше всего дѣломъ самихъ священниковъ. Живое и непосредственное участіе духовенства въ народной школѣ сообщитъ ей твердость и должное направленіе. Задача школы типа шестидесятыхъ годовъ — „сдѣлать изъ ребенка человѣка“ — абсолютно непонятна родителямъ нашихъ школьниковъ, они полагаютъ, что дитя сдѣлается человѣкомъ и не видавъ азбуки, стремленіе же школы—сдѣлать изъ дѣтей добрыхъ христіанъ — это всякому понятно и всякому любезно. Церковная школа учитъ не для экзамена, а для жизни, она продолжаетъ собирать своихъ питомцевъ и по окончаніи учебнаго срока въ качествѣ пѣвцовъ и чтецовъ, въ качествѣ усердныхъ посѣтителей церковныхъ службъ. Только церковная

школа можетъ оказать дѣйствительное вліяніе на послѣдующую жизнь въ ней учившихся. Трехъ краткихъ зимъ ранняго ученія слишкомъ мало, чтобы оставить по себѣ слѣды долговѣчные и глубокіе.

Защищая громадное значеніе церковнаго элемента въ начальномъ образованіи, Рачинскій понималъ церковность не какъ внѣшнюю обрядность, а какъ источникъ нравственнаго назиданія и христіанско-религіознаго просвѣтленія, такъ какъ въ церковномъ богослуженіи скрытъ „цѣлый міръ высокой поэзіи и глубокаго богословскаго мышленія“. Рачинскій — страстный любитель церковныхъ службъ и церковнаго чтенія и пѣнія, онъ прекрасно понимаетъ смыслъ всѣхъ богослуженій и ихъ поэтическій характеръ, съ горячею любовью знатока и цѣнителя онъ описываетъ ходъ богослуженія. Церковное чтеніе есть, по его мнѣнію, искусство, требующее и природнаго таланта и многолѣтняго упражненія, искусство, которое можетъ быть доведено до высокой степени совершенства, самое популярное изъ искусствъ. Образовательное вліяніе его громадно. О церковномъ пѣніи нечего уже и говорить. „Есть ли нужда читателю, хотя сколько нибудь знакомому съ нашимъ богослуженіемъ, напоминать о неисчерпаемомъ разнообразіи нашихъ древнихъ церковныхъ напѣвовъ? Тому, кто окунулся въ этотъ міръ строгаго величія, глубокаго озаренія всѣхъ движеній человѣческаго духа, тому доступны всѣ выси музыкальнаго искусства, тому понятны и Бахъ, и Палестрина, и самыя святыя вдохновенія Моцарта, и самыя мистическія дерзновенія Бетховена и Глинки“. За то свѣтское пѣніе Рачинскій предлагаетъ совсѣмъ изгнать изъ школъ.

Какъ глубоко осмысленно и поэтично представляетъ Рачинскій церковность и богослуженіе, это особенно выясняется изъ его извѣстнаго похода со школьниками въ Нилову пустынь и описанія службъ первой недѣли великаго поста. „Началась вечерня (въ Ниловой пустыни). Въ соборѣ царствовалъ мягкій полумракъ, и соборъ казался еще обширнѣе, еще величественнѣе, чѣмъ при солнечномъ свѣтѣ. Причудливая рѣзьба иконостаса утратила свои рѣзкія очертанія. Одно сіяніе надъ царскими вратами продолжало отражать серебристымъ блескомъ задумчивый свѣтъ, падавшій изъ купола, да сверкала позолота отъ множества свѣчей, зажженныхъ у раки Преподобнаго. Пѣніе шло на одних мужскихъ голосахъ, не столь величественно и стройно, какъ восемь лѣтъ тому назадъ. Тѣмъ не менѣе впечатлѣніе службы неспѣшной и осмысленной было благотворно

и сильно. Тихо и стройно, съ невольнымъ пониженіемъ голосовъ подъ ладъ густѣющимъ сумеркамъ, развертывались длинныя моленія повечерія и акаѳиста. Великолѣпный конецъ вечернихъ монастырскихъ службъ — поклонъ настоятеля братіи съ моленіемъ о прощеніи — былъ, какъ всегда, величественен и трогателенъ. Торжественно и призывно прозвучали послѣднія слова величанія, обращаемаго къ мощамъ Преподобнаго: „наставниче монаховъ и собесѣдниче ангеловъ".

Такимъ образомъ, при совершеніи богослуженія, Рачинскому рисуются религіозно-поэтическія картины, онъ подмѣчаетъ и измѣняющееся освѣщеніе церкви, и пониженіе голосовъ подъ ладъ густѣющимъ сумеркамъ, и торжественную важность поклона настоятеля братіи. Простоять въ церкви за всенощною сподрядъ четыре съ половиною часа ему ничего, одно удовольствіе, лишь бы хорошо пѣли. Онъ прямо говоритъ, что хорошая церковная служба, съ хорошимъ пѣніемъ, доставляетъ ему больше эстетическаго наслажденія, чѣмъ оперы Вагнера или Мейербера.

Взгляды Рачинскаго привлекаютъ вниманіе своею серьезностью и національно-христіанскимъ характеромъ. Рачинскій — глубокій народникъ въ дѣлѣ образованія, пытающійся поставить вопросъ о народной школѣ совершенно правильно. Онъ не склоненъ заключить программу школы въ какіе-либо узкіе предѣлы. Совершенно справедливо Рачинскій пытается, прежде всего, охарактеризовать русскій народъ и русскихъ дѣтей, а потомъ изъ указанныхъ особенностей вывести строй школы, и какъ ни кратки и ни бѣглы его замѣтки по этому предмету, они имѣютъ цѣнность. Но нельзя не признать, что его характеристика грѣшитъ идеалистичностью и слишкомъ большою субъективностью.

Рачинскій совершенно серьезно и искренно утверждаетъ, что русскій народъ „христіанскій по преимуществу", что „первая изъ его практическихъ потребностей, наряду съ удовлетвореніемъ нуждъ тѣлесныхъ, есть общеніе съ Божествомъ", что хотя русскій человѣкъ сквернословитъ и любитъ, но что русскій народъ, будто бы, „самый стыдливый народъ въ мірѣ". Все это сомнительно и кажется чѣмъ-то наивнымъ, результатомъ увлеченія, всѣ эти сужденія основываются какъ будто на вѣрованіи, что мы—народъ избранный, что изъ насъ выйдетъ Мессія и къ намъ придетъ прежде всѣхъ другихъ народовъ, что другіе народы не могутъ быть поставлены наряду съ нами. Между тѣмъ, исторія русскаго народа представляетъ извѣстный фактъ двоевѣрія, не исчезнувшій и нынѣ. Во всякомъ случаѣ считать рус-

скій народъ христіанскимъ народомъ по преимуществу, едва ли есть достаточныя основанія. Конечно, русскому народу свойственна твердая вѣра, но она свойственна и другимъ народамъ; потребность въ общеніи съ Богомъ русскій народъ чувствуетъ, но присутствіе этой потребности мы замѣчаемъ и у другихъ народовъ. Рачинскій восторгается, что многіе мальчики въ сочиненіи на тему, какъ бы они желали провести свою жизнь, нарисовавъ идеалъ благъ, заканчиваютъ заявляніемъ объ отреченіи отъ всего мірского, о раздачѣ имущества бѣднымъ и о поступленіи въ монастырь, какъ о конечной цѣли существованія. Но насколько въ этомъ идеалѣ элементовъ серьезнаго убѣжденія и сколько простого повторенія заученной фразы о душеспасительности раздать имѣніе нищимъ и самому идти въ монастырь? Что касается стыдливости русскаго народа, то несомнѣнно, что русскій народъ не только сквернословъ, но нерѣдко и сквернодѣлъ, такъ же, какъ и другіе народы. Самъ же Рачинскій говоритъ, что „если и въ настоящее время, въ минуты пробужденія въ нашемъ народѣ сознательнаго христіанства, соперникомъ церкви является кабакъ; если пьяный разгулъ слишкомъ часто заглушаетъ въ немъ всякое движеніе духа; если въ этой борьбѣ не произойдетъ скорый, рѣшительный поворотъ, то вѣчный позоръ всѣмъ намъ“ и т. д. (96). Это не подобало бы „христіаннѣйшему и стыдливѣйшему“ народу въ мірѣ.

Совершенно безпристрастная наблюдательница русскихъ дѣтей А. А. Штевенъ (Изъ записокъ сельской учительницы, СПб., 1905 г., стр. 10—12), указывая нѣкоторыя ихъ хорошія свойства, отмѣчаетъ въ то же время и не малые ихъ недостатки. „Между мной и учениками установилась искренность отношеній, благодаря которой можно было вліять на нихъ въ нравственномъ смыслѣ. Прежде всего у насъ установилось школьное общество трезвости, и пить водку ученики бросили; затѣмъ ученики перестали употреблять грубыя ругательства; большинство перестало лгать, какъ прежде, почти безъ всякой надобности, а нѣкоторые и совсѣмъ перестали; они перестали смѣяться надъ стариками, перестали дразнить юродивыхъ, привыкли къ нѣкоторымъ правиламъ общежитія“.

Преувеличивая религіозность русскаго народа, Рачинскій преувеличиваетъ значеніе въ народной школѣ богослужебной стороны, церковнаго пѣнія, церковно-славянскаго языка. Ему кажется, что для грамотнаго крестьянина не существуетъ иного постояннаго упражненія въ грамотности, кромѣ чтенія псалтири по покойникамъ и участія въ богослуженіи — что до того не-

справедливо, что какъ-то странно и слышать подобныя сужденія. По мнѣнію Рачинскаго, церковное чтеніе есть самое популярное изъ искусствъ, образовательное вліяніе его, будто-бы, громадно. О церковномъ пѣніи и говорить нечего. Съ великимъ наслажденіемъ описываетъ Рачинскій, какъ идутъ спѣвки у него въ школѣ, какъ школьники поютъ въ церкви на клиросѣ, какъ „въ четвертомъ часу одинъ изъ старшихъ мальчиковъ посылается произвести уставные 12-ть ударовъ въ колоколъ; ибо удары эти должны быть весьма рѣдки (между каждыми двумя ударами полагается прочесть псаломъ 50-й) — церковный же сторожъ одержимъ неизлѣчимою торопливостью, и благовѣстъ его сбивается на набатъ“; какъ послѣ чтенія Трисвятого и пѣнія тропарей „получаетъ полный свой смыслъ сорокократное Господи помилуй“ и т. д. Рачинскій прекрасно понималъ смыслъ богослуженія, глубокое богословское міровоззрѣніе, въ немъ заключенное, цѣлый міръ высокой поэзіи, въ него заложенный. Но понимали ли все это дѣти? Развѣ они знали исторію христіанства, понимали что либо въ христіанской догматикѣ? Развѣ они были такими же тонкими знатоками прелести старинныхъ церковныхъ напѣвовъ и поэтичности церковнаго богослуженія, какъ и ихъ почтенный учитель? Конечно, нѣтъ. Походъ въ Нилову пустынь, совершенный Рачинскимъ съ школьниками и прекрасно имъ описанный, несомнѣнно, носитъ глубоко-религіозный и поэтическій характеръ; но развѣ невозможна глубоко-поучительная и съ поэтическимъ оттѣнкомъ экскурсія въ какое-либо исторически или географически достопримѣчательное мѣсто? Утверждать, что русскимъ дѣтямъ поучительно и понравится лишь первое и совсѣмъ не вызоветъ ихъ симпатіи второе—нѣтъ достаточныхъ основаній.

Рачинскій слишкомъ преувеличивалъ значеніе религіознаго элемента въ жизни русскаго народа и церковнаго элемента въ народной школѣ вслѣдствіе особенностей своей натуры. Хотя онъ былъ профессоромъ московскаго университета, но, по замѣчанію его друга и послѣдователя (Горбова), „его ученая дѣятельность не играла въ его жизни выдающейся роли“. Рачинскій былъ свѣтскій человѣкъ, „держалъ салонъ“, имѣлъ большое знакомство въ Москвѣ и всюду, гдѣ бы онъ ни бывалъ. Онъ былъ глубоко и искренно вѣрующимъ человѣкомъ, не пережившимъ даже, какъ это бываетъ со многими вѣрующими людьми, тяжелыхъ кризисовъ сомнѣнія. Основная черта его природы, помимо сильной склонности къ общественности, артистичность, художественные вкусы. Онъ любилъ вращаться въ художественномъ мірѣ, а безъ музыки жить не могъ, за границей близко

сошелся съ Листомъ, сочинялъ нѣмецкимъ студентамъ пѣсни, которыя они и распѣвали, сочинялъ стихи. Онъ собиралъ иконы и въ его татевской школѣ красный уголъ былъ уставленъ множествомъ иконъ, между которыми были и художественной работы; были иконы японскаго письма, присланныя епископомъ Николаемъ. Рачинскій собиралъ русскія шитыя полотенца и лучшими украшалъ иконы; музыкально образованный и вѣрующій, онъ страстно любилъ церковное пѣніе. Вообще это была натура артистическая, художественная. Горбовъ характеризуетъ его такъ: „Рачинскій любилъ общество, не могъ жить безъ искусства, всей душей наслаждался красотой природы, вполнѣ цѣнилъ даже самое внѣшнее изящество обстановки... Онъ страстно любилъ природу. Его школа была полна растеній, лѣтомъ ее окружалъ цвѣтникъ; школьный огородъ былъ предметомъ его особенной нѣжной заботливости и ухода“ [1]).

Понятенъ теперь его походъ въ Нилову пустынь, его восторги отъ хорошаго церковнаго пѣнія, отъ торжественныхъ церковныхъ службъ, отъ величавыхъ поклоновъ настоятеля монастыря братіи. Но, понятно, что и въ монастырской церкви и на пути въ монастырь школьники не видали, не слыхали и не чувствовали многаго изъ того, что видѣлъ, слышалъ и чувствовалъ Рачинскій: вѣдь они—простые деревенскіе школьники, а онъ — Рачинскій.

Характеристики русскаго народа и русскихъ дѣтей, сдѣланныя Рачинскимъ, довольно бѣглы и требуютъ провѣрки и пополненія наблюденіями другихъ дѣятелей и изслѣдователей народной жизни и народнаго образованія. При этомъ нельзя не замѣтить, что изъ представленной характеристики не сдѣлано никакихъ практическихъ выводовъ относительно постановки народнаго образованія. Русскія дѣти талантливы — а дѣвочки, вѣроятно, талантливѣе даже мальчиковъ,—имѣютъ наклонности къ математикѣ и искусствамъ, урожденные педагоги; а что изъ этого слѣдуетъ для постановки ихъ образованія? Никакихъ выводовъ не сдѣлано. Только изъ одного свойства выведено практическое слѣдствіе при организаціи народнаго образованія — изъ набожности русскаго народа, изъ его приверженности къ церкви. На этомъ одномъ свойствѣ построена вся церковно-приходская школа.

Вообще хотя Рачинскій, не только теоритически, но и практически занимался народной школой, но ея организацію представ-

---

[1]) Н. М. Горбовъ, С. А. Рачинскій. СПБ. 1903 Стр. 18—19.

лялъ, основываясь только на своемъ опытѣ, весьма неправильно. Такъ всѣ почти русскія народныя школы ему казались интернатами, дѣти, по его мнѣнію, цѣлый день толкутся въ школѣ или около нея, такъ что только учи, занимай ихъ. Учебный день тянется семь, восемь часовъ. На такомъ пониманіи школы Рачинскій строилъ ея организацію, а между тѣмъ весьма многія начальныя школы не имѣютъ общежитій и дѣти ежедневно приходятъ въ школу и уходятъ изъ нея. Значитъ, планъ Рачинскаго ко многимъ дѣйствительнымъ русскимъ школамъ непримѣнимъ.

ГЛАВА XXIV.

Церковная народная школа.

Уже въ изложенныхъ взглядахъ Рачинскаго на устройство народной школы довольно ясно пробивается церковность; но этотъ церковный элементъ уравновѣшивается и даже подавляется собственно народнымъ и остается пока въ тѣни. Рачинскій заявлялъ въ началѣ своей педагогической дѣятельности, до возникновенія церковно-приходскихъ школъ, что священники въ большинствѣ случаевъ отказываются отъ преподаванія закона Божія, что поэтому какъ ни желателенъ надзоръ духовенства за школами тамъ, гдѣ есть „священники, стоящіе на высотѣ своего призванія“—„даровать право надзора нашему сельскому духовенству огульно было бы величайшимъ зломъ“. Въ то время Рачинскій былъ убѣжденъ, что руководящая сила истинно добраго сельскаго священника совершенно независима отъ оффиціальнаго наименованія школы, т. е. отъ того вѣдомства, которому она принадлежитъ и которому подчинена; онъ даже утверждалъ, по появленіи правилъ о церковно-приходскихъ школахъ, что практическое значеніе этихъ правилъ „совершенно ничтожно, ибо должное вліяніе священника на школу, находящуюся при церкви, вполнѣ обезпечено силою вещей, если только онъ священникъ добрый, усердно и искренно преданный школьному дѣлу; духовное же вѣдомство въ низшихъ своихъ инстанціяхъ ни охотой, ни умѣньемъ взяться за школьное дѣло не отличается“ (въ ст. Sursum corda).

Сообразно съ такимъ убѣжденіемъ Рачинскій и дѣйствовалъ: свою Татевскую школу, въ которой онъ работалъ, и другія, имъ основанныя, онъ держалъ въ вѣдѣніи земскаго училищнаго совѣта. Другими словами, это были земскія школы. А когда какой-то благочинный вздумалъ перечислить ихъ въ разрядъ церковно-приходскихъ школъ, Рачинскій оказалъ сопротивленіе

и удержалъ ихъ въ земскомъ вѣдомствѣ. Но мало-по-малу его взгляды на значеніе духовенства въ дѣлѣ народнаго образованія измѣняются, народность школъ отступаетъ на задній планъ, а на первый выдвигается церковность; вмѣстѣ съ тѣмъ Рачинскій и администрацію всѣхъ народныхъ школъ призналъ полезнымъ передать духовенству. Послѣ 1894 года Рачинскій свои школы передалъ въ вѣдѣніе епархіальнаго училищнаго совѣта и сдѣлался почетнымъ попечителемъ церковно-приходскихъ школъ IV благочинническаго округа бѣльскаго уѣзда, смоленской губерніи, за что и былъ въ 1899 году удостоенъ Высочайшимъ рескриптомъ и пожизненной пенсіей.

Въ этомъ второмъ періодѣ своей школьной дѣятельности [1]) Рачинскій уже мало говоритъ о національной школѣ, а лишь о школѣ церковной. Такимъ образомъ то широкое основаніе, которое онъ прежде указывалъ для народной школы, чрезвычайно суживается. Главнѣйшія положенія, которыя онъ развиваетъ въ это время о народныхъ (онѣ же церковныя) школахъ, слѣдующія: 1) лучшій изъ мыслимыхъ руководителей начальной школы есть добрый священникъ; 2) самый желательный изъ доступныхъ намъ сельскихъ учителей есть діаконъ, подготовленный долгимъ учительствомъ; 3) школы низшаго разряда никому, кромѣ священника, поручены быть не могутъ.

О школахъ земскихъ и министерскихъ Рачинскій теперь весьма невысокаго мнѣнія. Школьная дѣятельность земствъ, по его мнѣнію, заслуживаетъ безусловной похвалы и благодарности въ количественномъ отношеніи, но не въ качественномъ. Руководство школами—дѣятельность совершенно непосильная и несвойственная земствамъ и была имъ поручена въ періодъ крайняго шатанія умовъ, въ періодъ бурнаго разлива противоцерковныхъ идей, въ періодъ всеобщаго увлеченія популярными отголосками западняго матеріализма и позитивизма. Мудрено ли, что школьная дѣятельность земствъ грѣшила совершеннымъ непониманіемъ роли церковнаго элемента въ начальномъ образованіи, часто враждебностью этому элементу? Нынѣ замѣчается несомнѣнный поворотъ къ лучшему. Огульную передачу земскихъ школъ духовенству въ настоящее время Рачинскій признаетъ „пока преждевременной“, но, очевидно, ничего не имѣетъ противъ такой передачи въ принципѣ.

Примѣръ школьной дѣятельности земствъ за минувшее

[1]) См. напримѣръ, его статьи въ Русскомъ Обозрѣніи за 1895 г. и Сельскую Школу (конецъ книги).

тридцатилѣтіе неопровержимо доказываетъ, по мнѣнію Рачинскаго, сколь неумѣстно и опасно предоставлять руководство школой учрежденіямъ, неизбѣжно отражающимъ перемѣнчивыя настроенія минуты. Школа должна стоять внѣ этихъ случайныхъ, часто безпорядочныхъ, вѣяній. Она должна стоять на основѣ твердой и вѣчной.

О дѣятельности министерства народнаго просвѣщенія Рачинскій говоритъ слѣдующее: „кое—что по школьному дѣлу дѣлается также министерствомъ народнаго просвѣщенія. Имъ устроены кадры правильнаго надзора, пока невозможнаго, за малолюдствомъ персонала; но кадры эти могутъ быть пополнены. Имъ основаны многочисленныя учительскія семинаріи сомнительнаго достоинства и несомнѣнной дороговизны; но оно, конечно, озабочено тѣмъ, чтобы деньги, на нихъ ассигнованныя, тратились болѣе производительно. Имъ содержится немало образцовыхъ училищъ, ничѣмъ, кромѣ дороговизны, не отличающихся отъ школъ, коимъ они призваны служить образцомъ; но эти училища, наряду со школами другихъ наименованій, удовлетворяютъ мѣстнымъ потребностямъ“.

Итакъ единственная сила, способная дѣйствовать въ народномъ образованіи вполнѣ твердо и благотворно, есть церковь. Вмѣстѣ съ тѣмъ Рачинскій изъ педагога-народника превращался въ педагога-церковника и поплылъ по несшемуся узкому, но быстрому теченію. Съ виду Рачинскій оставался какъ будто прежнимъ дѣятелемъ по народному образованію, но внутренно измѣнился глубоко. Прежде Рачинскій не былъ защитникомъ церковно-приходской школы, онъ защищалъ необходимость школы народно-приходской или народно-церковной, а это далеко не тоже, что защищать необходимость церковно-приходской школы. Рачинскій основывалъ, въ первый періодъ своей дѣятельности, свой идеалъ школы, прежде всего, на народныхъ началахъ, для чего и старался охарактеризовать русскій народъ и русскихъ дѣтей. Религіозности и церковности онъ придавалъ важное значеніе потому, что эти явленія составляютъ, по его мнѣнію, характерныя особенности русскаго народа; слѣдовательно они же должны отличать и русскую школу отъ всѣхъ другихъ. Такимъ образомъ церковность есть только одинъ изъ элементовъ народной школы, основаніе народной школы гораздо шире церковности; будучи церковной, школа можетъ быть и ненародной, потому что привести все внутреннее душевное существо русскаго народа къ одной церковности невозможно. Русскій народъ и русскія дѣти, по Рачинскому, одарены богато, а не скудно, и

ихъ народный характеръ невозможно отожествлять только съ церковностью. Церковно-приходская школа сходитъ съ этого широкаго основанія, на которомъ хотѣлъ основать Рачинскій народную школу, и цѣпляется только за церковность, принимая часть за цѣлое. Рачинскій признавалъ церковно-славянскій языкъ въ народной школѣ „педагогическимъ кладомъ", изученіе его благотворнымъ для развитія ума. Церковное богослуженіе онъ высоко цѣнилъ за его глубокій догматическій смыслъ и высоко поэтическій характеръ; церковное чтеніе и пѣніе считалъ весьма важными искусствами, имѣющими великую воспитательную силу.

Друзья и послѣдователи Рачинскаго, какъ педагога—церковника, усвоили его идеи о церковной школѣ, но лишили ихъ глубины и поэтическихъ чертъ своего друга и учителя, оставивъ одну церковность, въ ней усмотрѣвъ все, всю педагогію и психологію русскаго народа. О развитіи учениковъ школьнымъ обученіемъ, о воспитательной силѣ отдѣльныхъ предметовъ курса народной школы они или совсѣмъ не говорятъ, или же говорятъ только отрицательно (кромѣ Закона Божія и связанныхъ съ нимъ славянскаго чтенія и церковнаго пѣнія). Свободное развитіе человѣческихъ способностей ими признается чисто протестантскимъ началомъ, а протестантизмъ и невѣріе—вѣтвями одного и того же ствола. Очевидно, русской православной школѣ ставить своимъ началомъ развитіе дѣтскихъ способностей нельзя, это значило бы измѣнить православію и сдѣлаться протестантской школой. Самыя науки ярыми педогогами-церковниками раздѣляются даже на научныя и православныя, на христіанскія и не христіанскія, а задачей воспитанія ставится подчиненіе авторитету. О народности въ образованіи также ничего не говорится, или же она, безъ дальнѣйшихъ околичностей, приводится къ церковности, исчерпывающейся преимущественно внѣшнимъ благочестіемъ и соблюденіемъ разныхъ обрядовъ. Такъ прямо и говорятъ: „русская школа должна быть православной, т. е. церковной школой", что далеко не одно и тоже, такъ какъ и земская школа есть, несомнѣнно, православная. Задачей такой школы ставится введеніе учащихся въ церковную жизнь, пріученіе къ постамъ, церковнымъ пѣснопѣніямъ и пр. Это только для нѣмецкой школы сущая смерть отказаться отъ стремленія развивать, потому что вмѣстѣ съ отказомъ отъ такого стремленія исчезаетъ самая школа, у ней ничего болѣе не остается; русская же школа счастливѣе, у ней, помимо развитія учащихся, что не составляетъ ея задачи, есть другая прямая и весьма важная цѣль—пріученіе дѣтей къ церковности и подчиненію авторитету.

Происхожденіе церковно-приходской школы, по мнѣнію ея защитниковъ, обусловливалось чисто церковною потребностью, ея дѣло есть то оглашеніе, которое для взрослыхъ должно предшествовать крещенію, а для младенцевъ—слѣдовать за нимъ. Изъ этого оглашенія и возникла первоначальная церковно-приходская школа. Древнѣйшая и знаменитѣйшая огласительная школа въ христіанствѣ была александрійская. Слѣдовательно, церковно-приходская школа происхожденія не русскаго, она ведетъ свое начало съ востока и по самому своему существу тѣснѣйшимъ образомъ связана съ таинствомъ крещенія. Она есть простое орудіе церкви, подготовительное вѣроисповѣдное учрежденіе, его сущность, задачи и цѣли—миссіонерскія. Такое происхожденіе церковно-приходской школы опредѣляетъ ея програму, организацію и всю ея жизнь.

Православная церковь имѣетъ не только неоспоримое право, но и непремѣнную обязанность воспитывать православныхъ дѣтей въ исповѣдуемыхъ ею началахъ вѣры и жизни, это есть ея неотъемлемое право и вмѣстѣ долгъ; осуществлять же ихъ она можетъ лишь чрезъ полномочнаго истолкователя ея голоса—священника. Пастырь церкви является естественнымъ руководителемъ воспитанія и всего образованія дѣтей; свѣтъ вѣры, духъ церковности долженъ проникать и объединять всѣ дѣйствія учителя, направленныя къ раскрытію въ ребенкѣ нравственно-сознательной личности. Поэтому учитель долженъ самъ стоять въ дѣлѣ воспитанія подъ руководствомъ и наблюденіемъ священника, какъ младшій братъ его и сотрудникъ.

Въ церковно-приходской школѣ Законъ Божій есть главнѣйшій предметъ воспитывающаго обученія. Это есть центръ всего учебно-воспитательнаго дѣла, опредѣляющій собою до извѣстной степени тонъ и направленіе преподаванія прочихъ предметовъ. Къ наставленію въ Законѣ Божіемъ ближайшимъ образомъ примыкаетъ обученіе дѣтей церковно-славянскому чтенію и церковному пѣнію. Это также весьма важные въ церковной школѣ предметы обученія (между ними, т. е. между важными, русскій языкъ не названъ). Наставляемому недостаточно лишь слышать Слово Божіе, а надобно самому умѣть читать священныя и духовно-назидательныя книги, самому пѣть, такъ какъ такимъ путемъ вѣрующій получаетъ возможность ближайшаго участія въ церковномъ богослуженіи. Съ наученіемъ грамотѣ неразрывно связано и наученіе письму, а съ понятіемъ о грамотномъ человѣкѣ—соединено знакомство съ первыми четырьмя дѣйствіями ариѳметики. По возможности, при всякомъ случаѣ, обращается

вниманіе учащихся на Бога и религію. „На урокахъ родного языка, при ознакомленіи съ картинами быта и нравовъ въ родной землѣ, при доступномъ для дѣтскаго ума изученіи явленій и силъ природы, какъ легко и удобно въ подходящихъ случаяхъ освѣщать все это религіозно-нравственными принципами". Конечно, воспитаніе дѣтей въ духѣ церковности должно быть не только теоретическимъ, осуществляться не только бесѣдами, уроками, наставленіями, но въ равной мѣрѣ и даже болѣе практическимъ путемъ, соотвѣтственными религіозными упражненіями—совершеніемъ молитвъ, посѣщеніемъ храма, дѣятельнымъ участіемъ въ богослуженіи, исполненіемъ завѣтовъ и преданій церкви и т. д. Дѣтямъ для чтенія по гражданской печати должны быть указываемы и даваемы книги болѣе или менѣе назидательныя въ духовно-нравственномъ отношеніи, обученіе же славянской грамотѣ должно быть производимо по евангелію, псалтири и часослову... Уроки каждодневно должны начинаться пѣніемъ всѣми учениками молитвы „Царю небесный" и затѣмъ чтеніемъ однимъ изъ учениковъ молитвы, положенной предъ началомъ ученія. Уроки должны оканчиваться также пѣніемъ молитвы „Достойно есть". Во все время урока лампадка предъ классным образомъ должна быть зажжена... Уроки могутъ быть прерываемы пѣніемъ церковныхъ пѣсней, напримѣръ, праздничныхъ тропарей, имѣющихъ отношеніе къ урокамъ; при этомъ всѣ ученики должны стоять, обратившись къ св. иконѣ... Во всѣ воскресные, праздничные и высокоторжественные дни ученики церковно-приходской школы непремѣнно должны быть въ церкви при всѣхъ службахъ и стоять вмѣстѣ рядами вблизи алтаря, чтобы священникъ всегда могъ видѣть, какъ они стоятъ и молятся... Священникъ всѣми мѣрами долженъ пріучать учениковъ церковно-приходской школы къ точному соблюденію правилъ и постановленій св. церкви, напримѣръ, св. постовъ, долженъ располагать ихъ говѣть, исповѣдываться и причащаться не только въ великій постъ, но и въ постъ предъ Рождествомъ Христовымъ и пр. [1]).

Такая школа напоминаетъ монастырскую средневѣковую школу, изображенную Рабаномъ Мавромъ. Какъ преддверіе церкви, она собственно болѣе церковнаго, чѣмъ національнаго характера.

---

[1]) Горбовъ, Задачи русской народной школы. Москва, 1887 г. Стр. 56—65. Протоіерей П. Смирновъ, Церковно-приходская школа. Упадокъ ея на западѣ Европы и значеніе для Россіи. Изд. 4. Спб. 1887 г. Стр. 38—44; Аѳ. М. Ванчаковъ, Замѣтки о начально-церковной школѣ. Изд. 2. Спб. 1908 г. Стр. 61—64; Владимірская Епарх. Вѣдом. 1884 г. № 7, Стр. 181—190; Странникъ. 1881 г., декабрь, ст. Ученый педагогъ въ крестьянской школѣ.

Защитниками церковно-приходской школы русское дитя понимается нестолько какъ русское, сколько какъ церковное существо, которое слѣдуетъ учить не ради его человѣческаго достоинства, не ради его русской національности, а для того, чтобы образовать изъ него церковную тварь. Человѣчность и національность здѣсь отодвигаются на задній планъ, а на первый ставится церковность. Православными могутъ быть не только русскіе, но и члены другихъ національностей. Вотъ въ Японіи есть обращенные въ православіе японцы, составляющіе цѣлые приходы и образующіе даже епископскій округъ или эпархію. У нихъ ревнители церковно-приходской школы заведутъ такую же школу, какъ и въ Россіи, потому что, по ихъ взглядамъ, школа есть преддверіе православной церкви. Гдѣ нибудь да она не будетъ національной, либо въ Россіи, либо въ Японіи, а вѣрнѣе ни здѣсь, ни тамъ, потому что идеалъ церковно-приходской школы, оторвавшись отъ національности, превращается въ исключительно вѣроисповѣдной. Но вѣроисповѣданіе не есть народность и въ настоящее время далеко не можетъ покрывать народности.

Старинная допетровская школа была тоже церковной школой, но она была и національной, потому что русскій времени до Петра и современный не одно и тоже. Народная душа не остается безъ перемѣнъ, она развивается, какъ и душа отдѣльнаго человѣка. Церковная религіозность господствовала въ сознаніи нашихъ допетровскихъ предковъ, подавляла все, поэтому и церковная школа была національной. Постепенно душа русскаго человѣка осложнилась новыми элементами, выдвинулись экономическіе интересы, началось и окрѣпло правовое самосознаніе, вошли въ жизнь гуманитарныя потребности. Эволюція народной души въ послѣднее время совершается быстро и церковная школа, какъ вѣроисповѣдное учрежденіе, отстала отъ развитія русской народной души. Церковная школа можетъ быть названа національной настолько, насколько церковность есть составной элементъ русскаго быта и по настоящее время. Эта бытовая сторона церковности сообщаетъ и церковной школѣ видъ національной школы.

Ни общество, ни государство не могутъ удовлетворяться церковною школою. Если признать правильнымъ основное положеніе защитниковъ церковной школы, что „религіозныя вѣрованія и церковная жизнь каждаго народа составляютъ самую сущность его бытія, весь итогъ его историческаго развитія, всю его нравственную цѣнность“ [1]), то нужно каждой религіи, каждому

[1]) В. И. Шемякинъ, Церковная школа и духовная бюрократія. СПб. 1908 г. Стр. 1.

вѣроисповѣданію, каждой сектѣ предоставить организовывать свои церковныя школы. Что же будетъ? Россія покроется сѣтью вѣроисповѣдныхъ школъ, въ которыхъ, какъ въ преддверіяхъ различныхъ храмовъ, будутъ готовиться православные, католики, протестанты, іудеи, магометане, раскольники—поповцы и безпоповцы, штундисты и многіе другіе, до язычниковъ включительно. А гдѣ же будутъ воспитываться русскіе? Государство и общество развѣ не заинтересованы въ народной школѣ? Или имъ, параллельно церковно-конфессіональнымъ школамъ разныхъ религій и исповѣданій, придется заводить свои собственныя школы, государственныя и общественныя, и въ нихъ, какъ въ преддверіяхъ государственно-общественной жизни, воспитывать будущихъ гражданъ, членовъ общества и государства? Что же тогда будетъ за система народнаго образованія? Очевидно, одна народная школа должна удовлетворять всѣмъ запросамъ и церкви и государства и общества, а не то, чтобы каждый изъ этихъ трехъ факторовъ, признавая себя, свою дѣятельность самой важной въ жизни, квинтъ-эссенціей всего историческаго процесса, выговаривалъ себѣ поэтому право исключительно на свой ладъ, только по своимъ началамъ, организовывать всю народную школу. Церковь, государство и общество должны дѣйствовать совмѣстно и дружно въ организаціи народной школы и народнаго образованія.

Находя, что народныя школы должны заключать въ себѣ различные элементы, отвѣчать всѣмъ запросамъ русскаго человѣка въ его положеніи религіозномъ, государственномъ и общественномъ, мы тѣмъ самымъ логически вынуждаемся къ допущенію не одного, а различнаго типа народныхъ школъ, въ виду естественнаго, по разнымъ причинамъ, преобладанія въ извѣстной мѣстности того или другого элемента. Съ педагогической точки зрѣнія трудно понять неодолимое стремленіе многихъ къ одному типу народной школы, это стремленіе административное, а не педагогическое. Какъ скоро по самому существу элементы школы разнородны, а разныя мѣстности обширной русской земли по всѣмъ своимъ физическимъ свойствамъ также весьма различны и притомъ населены не однимъ племенемъ, а многими различными, то, по здравому смыслу и естественнымъ условіямъ народной жизни, народная школа не можетъ быть одного типа, она непремѣнно должна видоизмѣняться, иначе будетъ не соотвѣтствующей жизни и потребностямъ, мертвенной. Конечно, сущность каждаго типа школы должна быть одинакова—удовлетвореніе потребностямъ религіознымъ, государственнымъ и общественнымъ русскаго народа; но какъ ихъ удовлетворять, въ ка-

кой формѣ, какой элементъ выдвинуть впередъ—это будетъ зависѣть отъ мѣстныхъ условій. Мѣстный элементъ былъ присущъ даже допетровской школѣ, не смотря на большое однообразіе условій ея существованія по сравненію съ нынѣшней. Древніе букварп по своему составу были разнообразны и отражали мѣстныя нужды, напр. по Закону Божію обращалось спеціальное вниманіе на тѣ пункты вѣроученія, которые подвергались спору въ той или другой мѣстности, какъ-то о Св. Троицѣ въ западныхъ и о перстосложеніи въ восточныхъ букваряхъ.

Съ этой точки зрѣнія можетъ найти себѣ вполнѣ правильное и законное мѣсто и церковная школа, конечно, видоизмѣненная, расширенная новыми элементами. Въ церковно-приходской школѣ есть одно весьма цѣнное педагогическое свойство — стремленіе не только учить, но и воспитывать учимыхъ, забота о христіанскомъ настроеніи и христіанской жизни учащихся. Это — вѣковое стремленіе русской педагогики. Допетровская педагогика и школа были насквозь проникнуты такимъ стремленіемъ, хотя оно выражалось очень несовершенно, въ видѣ пріученія къ церковности и внѣшнимъ пріемамъ христіанскаго благочестія. Въ государственный періодъ русской педагогіи оно ослабѣло, но не исчезло. Одинъ изъ педагогическихъ догматовъ того времени,—образованіе сердца первенствуетъ, имѣетъ несравненно большее значеніе и въ жизни и въ развитіи личности, чѣмъ образованіе ума,—есть не что иное, какъ воспроизведеніе въ новой формѣ основной мысли старой, допетровской, педагогики, что высшая цѣль образованія и простой грамотности—душеспасительность. Въ новое время историческая религіозно-нравственная основа русскаго образованія и русской школы была, подъ напоромъ новыхъ идей и обстоятельствъ, нѣсколько забыта, умъ выдвинулся на первый планъ, а сердце отступило на второй, пріобрѣтеніе знаній сдѣлалось дѣломъ болѣе важнымъ, чѣмъ пріобрѣтеніе добрыхъ нравовъ. А такъ какъ и для души индивидуума и для народной души болѣе характерны настроенія, чувствованія, сердце, чѣмъ умъ и знанія, то съ преобладаніемъ умственнаго образованія надъ сердечнымъ ослабѣвала воспитательность образованія, а вмѣстѣ и національность воспитанія. Защитники церковно-приходской школы, не совсѣмъ ясно понимая, не отдавая себѣ полнаго отчета въ постановкѣ воспитательно-образовательной школы и вмѣстѣ національной, видятъ и воспитательность и національность въ церковности, хотя, въ противорѣчіе себѣ, тутъ же прибавляютъ, что такая церковная школа не русскаго, а древне-греческаго и даже

египетскаго происхожденія и состоитъ въ воспитаніи не русскаго человѣка, а церковнаго существа—православнаго. Но для насъ важно то, что она прямо стремится къ воспитательности, хотя бы весьма узкой и ограниченной, ставитъ своей задачей не только образованіе, но и религіозно-нравственное укрѣпленіе личности. Въ земскихъ школахъ такого стремленія меньше, тамъ пріобрѣтеніе знаній и развитіе ума сильно выдвигаются на первый планъ, придавая школѣ нѣсколько односторонній видъ—школы умственныхъ упражненій, умственной гимнастики. Нѣкоторые учителя, подмѣтивъ эту черту земской школы, совершенно опредѣленно на нее указываютъ. Одинъ изъ нихъ, г. Чигаревъ, такъ выражается: „когда разговоръ касается училища, то рѣчь обыкновенно идетъ только объ успѣшности учениковъ по тому или иному предмету преподаванія, и рѣдко—рѣдко, и то поверхностно, коснется дисциплины на урокѣ. Никогда не бываетъ даже намека объ успѣшности дѣтей въ нравственномъ отношеніи, объ ихъ моральномъ развитіи“ [1]). Конечно, не слѣдуетъ это свидѣтельство понимать какъ указаніе на отсутствіе нравственнаго воспитанія въ земской школѣ; но во всякомъ случаѣ народная школа, отодвигающая заботы о нравственномъ развитіи учащихся на второй планъ, ограничивающаяся главнымъ образомъ сообщеніемъ знаній и умственной гимнастикой, не всесторонне исполняетъ свое назначеніе [2]).

---

[1]) Педагогическій листокъ 1909 г. Книжка вторая. Ст. Воспитаніе въ народной школѣ. Противоположныя заявленія учителей см. въ книжкѣ 5, 1909 г.

[2]) Къ сожалѣнію, въ земскихъ школахъ часто вмѣсто умственной гимнастики выдвигается вещь несравненно менѣе цѣнная, именно усвоеніе орѳографіи и въ частности твердость въ правильномъ употребленіи буквы ѣ. Одинъ свѣдущій въ постановкѣ учебнаго дѣла въ народныхъ школахъ педагогъ сдѣлалъ докладъ о буквѣ ѣ на съѣздѣ по народному образованію въ Москвѣ въ мартѣ 1901 г., каковой докладъ и издалъ отдѣльной брошюркой (В. Ф. Буква ѣ въ курсѣ народной школы. М. 1901 г.). Докладчикъ сообщалъ съѣзду, что „повсюду слышна жалоба, будто грамматика душитъ народную школу. (См. жалобы на это въ книгѣ Д. И. Тихомирова, Записки о губернскихъ краткосрочныхъ педагогическихъ курсахъ въ Твери 1896“. М. 1896. Стр. 233—246 и др.). Не грамматика душитъ: грамматика основана на логическомъ обобщеніи, которое лишь развиваетъ мышленіе. Душитъ школу буква ѣ, усвоеніе которой требуетъ массы упражненій, лишенныхъ всякаго интереса и жизненности. Въ практическихъ грамматикахъ для школъ главное вниманіе обращено на букву ѣ: на ея долю приходится отъ 1/3 до 1/2 всѣхъ практическихъ упражненій (напр. въ 1-й части грамматики Курятникова 84 изъ 219), не считая матеріала для диктантовъ. Если предположить, какъ минимумъ, что ежедневно въ каждой группѣ дается одинъ урокъ для

Чтобы церковной школѣ сдѣлаться школой дѣйствительно національно-народной, для этого ей нужно допустить нѣкоторыя перемѣны въ своей организаціи. Прежде всего, ей нужно не только стремиться къ воспитательности обученія, но и самымъ дѣломъ осуществлять ее. Если нѣкоторые защитники церковно-приходской школы превозносятъ ее по сравненію съ земской, между прочимъ, за воспитательное обученіе въ ней, то другіе не скрываютъ, что во внутреннемъ содержаніи ея „есть большіе и важные недочеты", въ томъ числѣ и слабость ея воспитательнаго воздѣйствія. „Главное зло церковно-школьнаго управленія—бездушный формализмъ, неразрывно соединенный съ консисторско-канцелярскимъ бумагописаніемъ". А бездушный формализмъ и воспитательное воздѣйствіе—несоединимыя вещи. Оказывается, что положеніе учителя въ церковно-приходской школѣ крайне неблагопріятно не только въ матеріальномъ, но и въ правовомъ отношеніи, онъ самый безправный изъ всѣхъ народныхъ дѣятелей. Онъ находится въ полной зависимости отъ мѣстнаго священника, который властенъ въ каждую минуту лишить его должности и даже закрыть ему дальнѣйшую учительскую дѣятельность. Онъ долженъ исполнять какъ разумныя, такъ и неразумныя велѣнія приходскаго священника; онъ, можетъ быть и глубоко вѣрующій и богословски образованный человѣкъ, долженъ молчать и покоряться во всемъ священнику, хотя бы этотъ полномочный руководитель говорилъ не дѣло. Въ школѣ „батюшка—

грамматическихъ упражненій (списыванія съ практической грамматики) и два раза въ недѣлю ведется диктантъ, то, принявъ количество упражненій на букву ѣ за 1/3 всѣхъ грамматическихъ упражненій, получимъ, что школа съ тремя отдѣленіями еженедѣльно тратитъ на букву ѣ 8 часовъ, а въ годъ, считая въ немъ семь учебныхъ мѣсяцевъ—болѣе 200 часовъ. 200 часовъ настойчиваго труда школа тратитъ на антипедагогическое и безрезультатное дѣло (школьники скоро по выходѣ изъ школы совсѣмъ забываютъ правильное употребленіе яти) въ то время, когда высокая задача ея остается невыполненной, за недостаткомъ времени и средствъ". Докладчикъ предлагалъ съѣзду ходатайствовать о необязательности буквы ѣ въ курсѣ начальной школы.

Съѣздъ, обсудивъ это предложеніе, не нашелъ возможнымъ изъять изъ употребленія въ начальныхъ школахъ букву ѣ, покуда она не изъята изъ русскаго алфавита, и призналъ, что 1) полное ознакомленіе съ правилами объ употребленіи буквы ѣ не можетъ имѣть въ начальной школѣ существеннаго воспитательнаго значенія; 2) ошибки въ употребленіи буквы ѣ въ начальной школѣ не считать грубыми и имѣющими рѣшающее значеніе при оцѣнкѣ успѣховъ учащихся. Но это, весьма умѣренное и осторожное, желаніе такъ и осталось лишь благимъ пожеланіемъ и буква ѣ, по прежнему, продолжаетъ царить въ школѣ.

все, учитель—ничто“ [1]). А между тѣмъ учитель титулуется и „душой школы“ и „народнымъ свѣтильникомъ“. Такая душа школы, безусловно зависимая во всемъ, мертва; это душа не свободнаго, а раба; такой народный свѣтильникъ поставленъ подъ спудомъ, не на свѣщницѣ, онъ не можетъ ничего освѣтить. Вотъ къ чему на практикѣ приводитъ теоретическое разсужденіе, что свои права и обязанности воспитывать православныхъ дѣтей въ православной вѣрѣ и руководить всѣмъ образованіемъ дѣтей православная церковь можетъ осуществлять только чрезъ полномочнаго истолкователя ея голоса—священника.

Въ школѣ разумной, въ дѣйствительно педагогическомъ учрежденіи, преслѣдующемъ воспитательныя цѣли, учитель не можетъ быть ничѣмъ. Если же онъ ничто, то это вѣрный знакъ, что въ такой школѣ нѣтъ воспитательнаго обученія въ настоящемъ педагогическомъ его видѣ.

Неограниченный абсолютизмъ власти въ церковно-приходской школѣ мѣстнаго священника и сведеніе къ нулю значенія свѣтскаго учителя связано, очевидно, съ самою сущностью пониманія задачъ церковной школы—что первое ея дѣло пріучить учащихся ходить неупустительно въ церковь, класть поклоны, возжигать лампадки, соблюдать посты и т. п. Но вѣдь такая церковная воспитательность есть принадлежность допетровской школы. Неужели и нынѣшняя церковная школа дальше не пойдетъ? Неужели въ этомъ сущность религіознаго воспитанія? Цѣня всю эту церковность какъ бытовое явленіе, мы все же должны напомнить, что вѣдь собственно Богу, по словамъ евангелія, нужно поклоняться духомъ и истиной. Нужно воспитывать учащихся не только церковной обрядностью, но болѣе того христіанскими идеалами вселенской любви, братства и терпимости, нужно помнить, что безъ этихъ идеаловъ христіанская церковная обрядность легко получитъ характеръ обрядности ветхозавѣтной, изображенной въ книгахъ Левитъ и Второзаконіе.

Въ учебномъ отношеніи церковно-приходская школа должна обратить серьезное вниманіе не только на церковно-славянскій языкъ, но и на русскій. Странно слышать, что между предметами наибольшаго значенія въ русской народной школѣ, какою признаетъ себя церковно-приходская школа, пропущенъ русскій языкъ и его мѣсто занимаетъ церковно-славянскій. Это не обмолвка, не нечаянный пропускъ, а это чрезвычайно харак-

---

[1]) В. И. Шемякинъ, Церковная школа и духовная бюрократія. Стр. 13—17.

терное явленіе, свидѣтельствующее о слабости націонализма церковно-приходской школы: богослуженіе совершается въ православной церкви не на русскомъ, а на церковно-славянскомъ языкѣ. Слѣдовательно русскій языкъ—второстепенный предметъ, а первостепенный—церковнославянскій. Воспитывается въ церковной школѣ не русское, а православное дитя, церковная тварь. Точно также къ числу важнѣйшихъ предметовъ отнесено церковное пѣніе, а о свѣтскомъ вовсе не упомянуто, по вышеуказанной причинѣ.

Съ общественно-гуманитарной точки зрѣнія нельзя согласиться съ такимъ курсомъ. Нужно его расширить, введя и свѣтское пѣніе, и знакомство съ природой, и съ родной литературой по классной книгѣ для чтенія. Эти гуманитарные элементы необходимы, иначе школа будетъ односторонне конфессіональной. Засимъ, нѣтъ никакой необходимости всюду вводить нравоучительность, вѣдь не въ этомъ состоитъ и не этимъ достигается нравственно-религіозное воспитаніе. Было бы хорошо, еслибы ревнители церковной школы тверже помнили завѣты ея идеолога Рачинскаго, котораго на словахъ они постоянно превозносятъ. А Рачинскій такъ представлялъ курсъ народной школы въ его постепенномъ развитіи: Законъ Божій, русскій языкъ, ариѳметика цѣлыхъ чиселъ, церковно-славянскій языкъ, церковное пѣніе, ариѳметика дробей, элементарная геометрія; исторія, географія, экспериментальная физика, свѣдѣнія и умѣнья техническія.

Наконецъ, церковной школѣ нужно оставить боевой характеръ и вмѣстѣ враждебность къ земской школѣ. Церковная и земская школы вышли изъ разныхъ общественно-государственныхъ движеній и различны въ своемъ источникѣ, въ своемъ происхожденіи. Земская народная школа имѣетъ своимъ источникомъ великое освободительное движеніе прошлаго вѣка и носитъ на себѣ его печать. Она строится на широкихъ общечеловѣческихъ началахъ, приспособляемыхъ къ данной народности и условіямъ ея быта. Она хочетъ образовать изъ дѣтей разумныхъ гражданъ, сознательно относящихся къ окружающей дѣйствительности. Церковно-приходская школа порождена недовѣріемъ правящихъ круговъ къ земской школѣ и создана для противодѣйствія ей. Она есть плодъ политическихъ соображеній и предназначалась къ вытѣсненію и замѣнѣ земской школы, или, какъ болѣе мягко выражаются ея ревнители, „она явилась какъ законный противовѣсъ тому одностороннему космополитическому направленію, какое получило право гражданства въ министер-

скихъ и земскихъ школахъ“ [1]). Уже въ самыхъ положеніяхъ о земскихъ школахъ (1874 г.) и церковно-приходскихъ выразилась ихъ различная сущность. Въ первомъ положеніи сказано. что „начальныя народныя училища имѣютъ цѣлью утверждать въ народѣ *религіозныя и нравственныя понятія* и распространять первоначальныя полезныя знанія“ (ст. 1). Сравните съ этимъ опредѣленіемъ, чуждымъ всякой конфессіональности, понятіе о церковно-приходскихъ школахъ по положенію (1884 г.) о нихъ. „Школы сіи имѣютъ цѣлью утверждать въ народѣ *православное ученіе вѣры и нравственности христіанской* и сообщать первоначальныя полезныя свѣдѣнія“ (§ 1). Задача чрезвычайно съуживается, это школы не всеобщія, не для всѣхъ русскихъ гражданъ, а только для части ихъ, школы строго конфессіональныя. Развивая указанную задачу, положеніе высказываетъ такое требованіе (§ 9): „приходскія школы нераздѣльно съ церковью должны внушать дѣтямъ любовь къ церкви и богослуженію, дабы посѣщеніе церкви и участіе въ богослуженіи сдѣлались навыкомъ и потребностью сердца учащихся. Въ воскресные и праздничные дни учащіеся должны присутствовать при богослуженіи, а способные, по надлежащей подготовкѣ, должны участвовать въ церковномъ чтеніи и пѣніи“. Спустя нѣкоторое время по оформленіи церковно-приходскихъ школъ положеніемъ о нихъ, послѣдовало, 12 мая 1887 г., такое Высочайшее повелѣніе: предоставить оберъ-прокурору святѣйшаго синода и министру народнаго просвѣщенія внести въ государственный совѣтъ особое, въ установленномъ порядкѣ, представленіе по вопросу о томъ, не представится ли болѣе удобнымъ сосредоточить дѣло развитія первоначальнаго народнаго образованія въ одномъ вѣдомствѣ, какъ для наилучшаго направленія сего дѣла по существу, такъ и въ видахъ наиболѣе цѣлесообразнаго и бережливаго употребленія средствъ государственнаго казначейства, могущихъ быть назначаемыми на потребности первоначальнаго народнаго образованія. Это постановленіе было страшной угрозой земскимъ школамъ, потому что, по здравому смыслу, при наличности министерства народнаго просвѣщенія, не могло возникнуть и вопроса о томъ, въ какомъ вѣдомствѣ должно быть сосредоточено дѣло развитія первоначальнаго народнаго образованія. А между тѣмъ самымъ положеніемъ о церковно-приходскихъ школахъ (§ 6), вѣдѣнію и наблюденію духовнаго начальства были отданы открываемыя по деревнямъ и поселкамъ, входящимъ въ составъ при-

---

[1]) В. И. Шемякинъ, Церк. школа и духов. бюрокр. Стр. 3.

хода, домашнія крестьянскія школы грамотности. Казалось бы, что этими школами слѣдовало вѣдать тому же министерству просвѣщенія, а еще правильнѣе—самимъ крестьянамъ. Но на дѣлѣ оказалось не то, духовное вѣдомство замѣнило (и доселѣ замѣняетъ) министерство народнаго просвѣщенія въ дѣлѣ народнаго просвѣщенія въ отношеніи къ наблюденію за школами грамотности. Тоже грозило случиться и по отношенію ко всему первоначальному народному образованію.

Едва-ли нужно прибавлять, что органы, завѣдывавшіе столь различными типами школъ и принадлежавшіе двумъ независимымъ одно отъ другого вѣдомствамъ, на практикѣ дѣйствовали недружно, враждебно, подставляли другъ другу ножку. Такъ какъ церковно-приходскія школы были созданы въ „законный противовѣсъ“ земскимъ школамъ, то роль нападающаго чаще принадлежала духовному вѣдомству, а защищающагося министерству. Защитники церковно-приходскихъ школъ такъ разсуждали: „назначеніе церковно-приходской школы не въ томъ только, чтобы увеличить собою число школъ въ имперіи, хотя и это очень важно, но чтобы положить прочное церковное основаніе первоначальному образованію дѣтей и, по возможности, *внести духъ церковности и православія и въ другія школы*“. *Народъ желаетъ духовной пищи только въ духѣ церковномъ*“ [1]). При такой точкѣ зрѣнія нападенія были неизбѣжны.

---

[1]) Протоіерей П. Смирновъ, Церковно-приходская школа. Стр. 36 и 51. На нижегородской выставкѣ въ 1896 г. была сдѣлана попытка статистически подтвердить это положеніе. На діаграммѣ, выставленной духовно-учебнымъ вѣдомствомъ, красовалось, что въ 1883 г., когда школы грамоты носили гражданскій характеръ, ихъ было на всю Россію только 300. Въ 1893 г. епархіи имѣли въ своемъ управленіи уже 18.000 тѣхъ-же школъ. Но гражданское вѣдомство выступило съ опроверженіемъ: по отчетамъ директоровъ народныхъ училищъ оказалось, что въ 1883 г. было дѣйствительно до 300 школъ грамоты, но не на всю Россію, а лишь въ одной московской губерніи, да въ владимірской ихъ было до 400 и т. д. Въ діаграммѣ духовнаго вѣдомства значилось, что петербургская губернія имѣетъ всего на всего 348 школъ, подчиненныхъ министерству народнаго просвѣщенія. Директоръ народныхъ училищъ петербургской губерніи заявилъ, что ему въ одномъ Петербургѣ подчинено болѣе 348 школъ, а во всей петербургской губерніи свыше 900. Также протестовалъ одинъ изъ курскихъ земцевъ. Съ документами въ рукахъ ему удалось настоять, чтобы показанная въ діаграммѣ цифра 300 гражданскихъ школъ была соскоблена: вмѣсто нея написали 592. По той же причинѣ противъ орловской губ. соскоблили 275, написавъ 563. Затѣмъ подскабливанію подверглись цифры, относившіяся къ губерніямъ тульской, пензенской, смоленской, харьковской. Всюду число гражданскихъ школъ пришлось увеличивать. И, наоборотъ, газеты пытались установить, что число церковныхъ школъ слѣдуетъ уменьшить. Доказывалось, что нѣкоторыя

Что касается этого послѣдняго утвержденія, что „народъ“, будто-бы, „желаетъ духовной пищи только въ духѣ церковномъ“, то оно есть предположеніе, мечта защитниковъ церковно-приходской школы, но совсѣмъ не фактъ. Дѣйствительность, статистика говорятъ нѣчто другое. Въ пермской губерніи предъ 1905 годомъ было произведено статистическое изслѣдованіе объ отношеніи населенія къ народной школѣ. Между другими вопросами былъ поставленъ и такой: не предпочитаютъ-ли у васъ отдавать дѣтей въ церковно-приходскую школу и по какимъ соображеніямъ? Или, наоборотъ, не стремятся-ли отдавать преимущественно въ земскую школу и почему именно? На этотъ вопросъ поступило 375 отвѣтовъ изъ мѣстностей, въ которыхъ существуютъ оба типа школъ. По разсмотрѣніи отвѣтовъ оказалось, что въ 180 (или 48%) отвѣтахъ выражается предпочтеніе населенія земской школы предъ церковно-приходской, въ 29 (8%) указываются преимущества церковно-приходского обученія, въ 85 отвѣтахъ высказано одинаковое отношеніе къ той и другой школѣ и, наконецъ, въ 81 отвѣтѣ заявлено, что отдаютъ дѣтей просто въ ту школу, которая ближе. Причины предпочтенія земскихъ школъ весьма различны: онѣ раньше возникли, съ ними больше сжились, больше привыкли (въ земскихъ школахъ теперь есть дѣти, отцы которыхъ учились также въ земскихъ школахъ), въ нихъ лучше учителя, лучше учатъ, учителя трезвые, учатъ каждодневно, и вообще преподаваніе въ земской школѣ идетъ правильнѣе, грамотѣ выучиваются скорѣе, да и кромѣ грамоты учатъ еще ремесламъ. Притомъ „земскія школы болѣе снабжены книгами и учебными принадлежностями и ночлежными помѣщеніями“, вслѣдствіе чего „земская школа болѣе передаетъ науку“, въ ней „скорѣе доведутъ до дѣла“, въ ней „грамота усвоивается тверже и учащіеся болѣе пользы могутъ получить для своихъ хозяйствъ“. Словомъ въ земскихъ школахъ дается болѣе серьезное, обширное и практичное образованіе, чѣмъ въ церковно-приходскихъ, которыя „кромѣ маленькой грамоты ничего не даютъ и дать не мо-

школы, показанныя въ діаграммѣ, существуютъ лишь на бумагѣ, что кое-гдѣ (въ донской области, напр.) предъ выставкой церковныя школы просили у гражданскихъ „одолжить учениковъ“ для фотографическихъ снимковъ; что порою ученики привлекаются въ церковную школу мѣрами принужденія (напр. отъ земскаго учителя с. Семеновки, новоузенскаго уѣзда, потребовали „раздѣлить дѣтей пополамъ“). Словомъ, статистически доказать, что великорусскій народъ очень любитъ церковную грамоту („желаетъ духовной пищи только въ духѣ церковномъ“, по словамъ протоіерея Смирнова), а на гражданскую смотритъ пренебрежительно, какъ на „побасенки“,—не удалось. (Петрищевъ, Замѣтки учителя. СПБ. 1905 г. Стр. 335—337).

гутъ“. Одинъ корреспондентъ прямо заявилъ, что въ церковно-приходской школѣ „обученіе это для крестьянина будетъ слишкомъ религіозное и очень трудное“, и что лучше научить мальчика сначала твердой грамотѣ, по гражданской печати, развить въ немъ пониманіе окружающаго, а потомъ уже, по выходѣ изъ школы, дѣти крестьянъ могутъ „развить религіозную мысль“ чрезъ чтеніе духовно-нравственныхъ книгъ.

Церковно-приходская школа предпочитается нѣкоторыми земской потому, что въ религіозномъ отношеніи эта школа милѣе, въ ней хорошо учатъ церковному чтенію и пѣнію, „въ церковно-приходской школѣ болѣе религіознаго духа, что весьма нравится религіознымъ людямъ“, поэтому въ церковно-приходскую школу „болѣе стремятся отдавать своихъ дѣтей тѣ, которые желаютъ развить въ дѣтяхъ религіозную мысль“. А въ земскихъ школахъ, говорятъ поклонники церковно-приходскихъ, „преподаютъ ариѳметику да разныя присказульки“, „учатъ пѣснямъ да сказкамъ“, „учатъ только про воронъ, да про галокъ“, „учатъ одни присказульки, а доброму ничему не учатъ“ [1]).

Приведенные факты взяты изъ изслѣдованія, произведеннаго лишь въ одной губерніи; но, съ большою вѣроятностью, они могутъ считаться показателями и для всей Россіи, потому что въ разсматриваемомъ отношеніи другія русскія губерніи не представляютъ ничего особеннаго. Въ пермской губерніи живетъ довольно старообрядцевъ, любителей старины и церковности. Поэтому въ такой губерніи болѣе данныхъ для предпочтенія церковно-приходской школы, чѣмъ въ губерніяхъ съ сплошнымъ православнымъ населеніемъ. Если-же и въ ней гораздо больше поклонниковъ земской школы, чѣмъ церковно-приходской, то тѣмъ больше основаній расширить значеніе и результаты изслѣдованія, въ ней произведеннаго, на всѣ другія губерніи.

Земской и церковной школамъ нужно бросить взаимные попреки — что одна, будто бы, готовитъ космополитовъ и невѣрующихъ, а другая—дьячковъ и пономарей, — и развивать заложенныя въ нихъ начала, оставаясь каждая сама собой, а соперничая въ благоустройствѣ и педагогической цѣлесообразности. Земская школа непремѣнно должна усилить воспитательную сторону обученія и всей своей организаціи. Для этого нѣтъ необходимости заводить чтеніе псалтири и часослова, для этого есть много и болѣе новыхъ и болѣе дѣйствительныхъ средствъ, каковы

[1]) Д. М. Бобылевъ, Какая школа нужна деревнѣ. (Отзывы крестьянъ о школахъ). Пермь, 1908 г. Гл. I, стр. 1—18, 87—88.

вниманіе къ отношенію учащихся къ работамъ, другъ къ другу, ко всѣмъ окружающимъ, чтеніе евангелія и религіозно-нравственный характеръ и серьезность всего преподаванія. Учить поклоняться Богу духомъ и истиной можно даже и преподаваніемъ ариѳметики. Сохраняя свои гуманныя начала и общечеловѣческіе завѣты, пусть земская школа будетъ воспитательной.

Таже воспитательность есть главнѣйшее требованіе и отъ церковной школы, но воспитательность не только поклонами, лампадами и постами, но и христіанскими идеалами мира, терпимости и любви. Русскому языку и другимъ общеобразовательнымъ предметамъ дожно быть отведено должное вниманіе и мѣсто. Каждая народная школа должна удовлетворять запросамъ и религіознымъ и государственнымъ и общественно-гуманитарнымъ. А если затѣмъ желательно и возможно изучать церковно-славянскій языкъ, подробнѣе законъ Божій, чаще водить дѣтей въ церковь и совершать съ ними религіозно-педагогическія экскурсіи, то все это будетъ возбуждать лишь одобреніе и сочувствіе.

Въ заключеніе разсужденій о церковно-приходской школѣ считаемъ нелишнимъ замѣтить еще слѣдующее: если только одну церковную школу признать истинной народной школой, удовлетворяющей потребности русскаго народа, а земскую, какъ свѣтскую, неправильной и не національной, то это разсужденіе можно продолжить и вообще свѣтскую школу признать несовершенной, а истинно хорошей лишь школу духовную. Тогда разсужденіе дойдетъ до своего логическаго конца, всѣ слѣдствія изъ основнаго положенія будутъ выведены и зданіе церковно-приходской школы будетъ увѣнчано. Какъ ни удивительно, а такое разсужденіе, съ приведеніемъ основнаго положенія, путемъ вывода изъ него слѣдствій, ad absurdum, мы имѣемъ. Его представилъ свящ. Д. Ромашковъ [1]). Онъ поставилъ себѣ задачей оцѣнить сравнительное достоинство школъ духовныхъ и свѣтскихъ вообще и пришелъ къ такому заключенію, что свѣтскимъ школамъ далеко до духовныхъ. Преимущества послѣднихъ слѣдующія: 1) въ нихъ богословскія науки преподаются въ полномъ, доступномъ человѣческому уму, объемѣ, а въ свѣтскихъ онѣ занимаютъ чуть не послѣднее мѣсто. Между тѣмъ богословскія науки, какъ трактующія о Богѣ, о вѣрѣ и религіи христіанской, должны бы служить краеугольнымъ камнемъ хри-

[1]) Различные типы школъ и образованія. Москва, 1898 г. Двѣ первыя статьи: Духовныя и свѣтскія школы и О духовномъ образованіи.

стіанскаго образованія; 2) въ духовныхъ школахъ всѣ науки преподаются въ строго православномъ или церковномъ духѣ и направленіи, всѣ, напримѣръ, философскія ученія оцѣниваются съ богословской точки зрѣнія, даже естественнонаучная апологетика, или опыты наукъ физическихъ и химическихъ (?), преподается на твердомъ основаніи богословія (какъ будто получается физическое и химическое богословіе). Всѣ преподаваемыя науки находятся вслѣдствіе этого въ связи и составляютъ вмѣстѣ христіанскую философію. Въ свѣтскихъ же школахъ замѣчается вражда между философіей и богословіемъ, науки разрознены, развитіе человѣчества объясняется, по большой части, путемъ естественнымъ, помимо всякаго вмѣшательства и участія въ его жизни божественнаго промысла, о судьбѣ народовъ составляются ложныя, превратныя понятія; 3) библіотеки духовныхъ школъ разнообразны по составу, энциклопедичны, университетскія библіотеки отличаются „специальнымъ характеромъ." „Изъ сдѣланнаго нами обозрѣнія одной умственной стороны въ образовательномъ значеніи нашихъ школъ ясно уже открывается все величіе и преимущество духовныхъ школъ передъ свѣтскими". Но это еще не все. Не менѣе важны нравственныя преимущества духовныхъ школъ.

Богословскія науки оказываютъ бóльшее вліяніе на нравственное развитіе, чѣмъ свѣтскія. Духовныя академіи помѣщаются на окраинахъ городовъ, вдали отъ городскихъ соблазновъ, нѣкоторыя даже въ монастыряхъ, между тѣмъ какъ университеты помѣщены обыкновенно въ центрѣ городовъ, въ центрѣ городской сутолоки и соблазновъ. Жизнь духовныхъ студентовъ проходитъ въ строго-православномъ и, слѣдовательно, вполнѣ нравственномъ духѣ и направленіи, съ соблюденіемъ постовъ, съ утренними и вечерними молитвами, съ посѣщеніемъ богослуженій, исповѣдью и т. д., чего нельзя сказать про студентовъ университетовъ. Самое начальство въ духовныхъ школахъ, т.-е. духовенство черное и бѣлое, распрекрасное, каковаго предостойнаго начальства нѣтъ въ свѣтскихъ школахъ. Авторъ оговаривается, что онъ не хочетъ сказать, чтобы въ свѣтскихъ школахъ не было теперь ни одного уже достойнаго начальника и воспитателя, достойнаго именно въ нравственномъ смыслѣ. Въ нихъ, какъ извѣстно, „попадаются иногда люди, болѣе или менѣе достойные своего званія... Но какъ рѣдки эти люди въ нихъ въ сравненіи съ духовными школами! Въ послѣднихъ они составляютъ, такъ сказать, явленіе обыкновенное; между тѣмъ какъ въ первыхъ они служатъ какъ бы исключеніями изъ общаго порядка..."

Отсюда слѣдствія: 1) духовныя школы, по своему устройству и положенію, идеальныя школы, т.-е. единственно правильныя и истинныя; 2) духовныя школы должны служить примѣромъ и образцомъ въ умственномъ и нравственномъ отношеніи свѣтскимъ школамъ, которыя въ свою очередь должны всячески подражать имъ въ своей жизни, постепенно приближаться къ ихъ идеалу; 3) образованіе въ духовныхъ и свѣтскихъ школахъ должно быть по существу своему одно и тоже, и называться однимъ именемъ, именно духовнымъ, и раздѣляться на духовное образованіе съ церковнымъ преимущественно характеромъ и на духовное образованіе преимущественно съ свѣтскимъ или мірскимъ характеромъ.

Вотъ какъ должно быть устроено народное образованіе въ духѣ христіанскаго благочестія. Всѣ школы должны проникнуться не только православіемъ, но и церковностью, отъ элементарной церковно-приходской школы до университетовъ. Очевидно, министерство народнаго просвѣщенія нужно упразднить, а всѣ школы, какъ духовныя, подчинить духовному вѣдомству. Таково логическое слѣдствіе политическаго и боевого начала, положеннаго въ основу церковно-приходской школы. Въ идеяхъ свящ. Ромашкова это начало логически пришло ad absurdum, а потому не встрѣчается нужды въ критическомъ разсмотрѣніи попытки воскресить въ Бозѣ почивающаго педагога IX в., знаменитаго въ свое время Рабана Мавра.

В. Свободное воспитаніе и образованіе.

ГЛАВА XXV.

Свободное образованіе.

Неудовлетворительность нашей педагогіи въ государственный періодъ, нѣкоторая неопредѣленность и туманность общечеловѣческаго образовательнаго идеала, одностороннее увлеченіе нѣмецкой педагогіей, не приведшія къ твердому результату попытки создать національное русское образованіе и національную педагогію, болѣзненно отзывались въ воспріимчивыхъ умахъ, чуткихъ ко всякимъ видамъ существующаго зла, несоотвѣтствію средствъ потребностямъ. У педагоговъ, все равно, что у философовъ, слишкомъ много разногласій и даже противорѣчій, одинъ говоритъ одно, а другой другое. Вотъ въ чемъ истина, утверждаетъ одинъ авторитетъ; это ложь, заявляетъ другой. Иностранная педагогика также ненадежна, какъ и русская. А между тѣмъ въ эти противорѣчивые взгляды и системы вѣрятъ. Никто собственно не знаетъ, чему и какъ нужно учить, а дѣтей вынуждаютъ учиться, навязываютъ имъ придуманное кѣмъ-то, или традиціонное, образованіе. Что же дѣлать? Какъ быть среди этой путаницы, среди этого хаоса мнѣній и русскихъ и иностранныхъ педагоговъ? Близка была мысль - бросить всю наличную педагогію, какъ русскую, такъ и иностранную, отказаться отъ нея и начать строить образованіе и воспитаніе совершенно заново, исключительно на основаніи своего опыта. Русскій народъ эпохой освобожденія возродился къ новой жизни; пусть же онъ создастъ себѣ и новую педагогію, пусть онъ броситъ старые педагогическіе авторитеты и системы, старую педагогическую вѣру и вѣритъ въ то, что скажетъ ему опытъ. Такимъ образомъ появились педагоги-радикалы, которые говорили: все существующее въ педагогіи разрушимъ и на мѣстѣ разрушеннаго создадимъ новое. Все старое никуда не годится.

Представителемъ такихъ взглядовъ слѣдуетъ считать графа

Л. Н. Толстого, а органомъ ихъ—журналъ „Ясную Поляну“, издававшійся въ 1862 году.

Педагогическія идеи Толстого во многомъ напоминаютъ взгляды Руссо. Толстого, какъ педагога, можно назвать русскимъ Руссо. Толстой въ бытность свою за-границей тщательно изучалъ иностранныя школы, дѣтскіе сады, бесѣдовалъ съ педагогами. Эмиль Руссо и нѣкоторыя другія его произведенія были любимыми книгами Толстого и, по его собственному признанію, Эмиль имѣлъ на него *огромное* вліяніе [1]). Извѣстно, что Руссо отрицательно относился къ наукѣ, искусству и вообще культурѣ, во всей цивилизаціи видѣлъ порчу и искаженіе человѣческой природы, а въ воспитательныхъ теоріяхъ и практикѣ - проводниковъ, пособниковъ и распространителей этой порчи. Человѣкъ, по Руссо, былъ вполнѣ счастливъ и совершенъ, пока оставался естественнымъ человѣкомъ, до появленія начатковъ культуры. Возникла культура и разрушила райское состояніе человѣка. Золотой вѣкъ, счастье, идеалъ человѣчества лежатъ не впереди, а позади насъ. Чтобы вернуть ихъ, нужно устранить все искусственное и передѣлать воспитаніе; главнѣйшей задачей своей дѣятельности воспитатель долженъ поставить предохраненіе дитяти отъ тлетворнаго вліянія цивилизаціи, естественное, свободное развитіе физическихъ и нравственныхъ силъ воспитываемыхъ, такъ какъ природа человѣка сама по себѣ совершенна. Идеи господства и рабства должны быть чужды сознанію воспитываемыхъ, слова слушаться и приказывать, долгъ и обязательство должны быть вычеркнуты изъ ихъ словаря. Воспитываемымъ должно быть предоставлено столько свободы, сколько те дозволяютъ законы природы; авторитетъ личности долженъ исчезнуть и замѣниться авторитетомъ вещей, необходимости; воспитываемые должны быть изъяты изъ-подъ власти людей, а воспитатели—дѣйствовать именемъ законовъ природы, а не личнаго авторитета.

Подобнымъ же образомъ разсуждаетъ и Толстой, хотя его педагогическая теорія имѣетъ свои особенности и характеръ, по сравненію съ педагогическими идеями Руссо.

„Человѣкъ родится совершеннымъ—есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, какъ камень, останется твердымъ и истиннымъ“ [2]). Родившись, человѣкъ представляетъ собою пер-

---

[1]) Бирюковъ, Л. Н. Толстой. Біографія. Т. I. Стр. 141.

[2]) Сочиненія Толстого, изд. 5. 1886 г. Т. IV, стр. 220. Въ этомъ томѣ нужно искать изложеніе общей педагогической теоріи Толстого и отчасти въ XII, въ его статьѣ о народномъ образованіи. Описаніе Ясно-полянской школы Толстого находится также въ IV томѣ.

вообразъ гармоніи правды, красоты и добра. Чувства правды, красоты и добра не зависятъ отъ степени развитія и выражаютъ только гармонію отношеній въ смыслѣ правды, красоты и добра. Ложь есть несоотвѣтственность въ смыслѣ истины, абсолютной же правды нѣтъ. Постепенно, съ каждымъ шагомъ жизни, первоначальная гармонія человѣка разстраивается больше и больше, человѣкъ развивается негармонично, одна сторона развивается больше, другая меньше. Въ такомъ одностороннемъ развитіи заключается главное высшее зло, потому что оно все дальше и дальше отодвигаетъ насъ отъ нашего идеала—первоначальной гармоніи правды, красоты, добра, свойственной ребенку. Развитіе человѣка, большею частію, принимается за цѣль и идеалъ, и въ этомъ заключается вѣчная ошибка всѣхъ педагогическихъ теорій, такъ какъ, на самомъ дѣлѣ, цѣль и идеалъ состоятъ *въ гармоніи развитія.* Необходимое развитіе человѣка не только не есть средство для достиженія того идеала гармоніи, который мы носимъ въ себѣ, но есть препятствіе, вложенное Творцомъ. Помочь дитяти устранить указанное зло взрослый не можетъ, потому что онъ болѣе испорченъ, въ немъ самомъ несравненно меньше гармоніи, чѣмъ въ дитяти. Какъ бы ни было неправильно развитіе дитяти, въ немъ остаются еще черты первоначальной гармоніи. Умѣряя развитіе дитяти или, по крайней мѣрѣ, не содѣйствуя ему, можно еще надѣяться достигнуть хотя нѣкотораго приближенія къ правильности и гармоніи; но взрослые постоянно, непрерывно развиваютъ дитя и такимъ образомъ все болѣе и болѣе удаляютъ его отъ первообраза гармоніи. Взрослые прививаютъ дѣтямъ свой испорченный вкусъ и плоды своей, во многомъ искусственной, фальшивой культуры (т. IV, стр. 218—223).

Культура, которой гордится взрослое человѣчество и которую оно такъ старается передать молодымъ поколѣніямъ, имѣетъ весьма сомнительную цѣнность, это въ значительной степени продуктъ фальши и эгоизма. Современныя наука и искусство совершенно безплодны и ничтожны, ихъ направленіе совершенно ложное. „То, что́ называется у насъ наукой и искусствомъ, есть произведенія празднаго ума и чувства, имѣющія цѣлью щекотать такіе же праздные умы и чувства“. Истинная наука, а равно искусство должны служить народу, облегчать его тяжелое положеніе, удовлетворять его потребностямъ, а между тѣмъ, ничего такого ни наука, ни искусство не дѣлаютъ. „Всѣ ученые заняты своими жреческими занятіями, изъ которыхъ выходятъ изслѣдованія о протоплазмахъ, спектральные анализы и т. п. А какимъ топоромъ, какимъ топорищемъ выгоднѣе что рубить; какая пила

самая спорая; какъ мѣсить лучше хлѣбы, изъ какой муки, какъ ставить ихъ, какъ топить, строить печи; какая пища, какое питье, какая посуда самая удобная и выгодная въ данныхъ условіяхъ, какіе грибы можно ѣсть и какъ ихъ разводить и приготовить удобнѣе, про это наука и не думала. А вѣдь все это дѣло науки" (Т. XII, 327—305). Наука пристроилась къ правительствамъ и капиталистамъ, имъ служитъ, а на народъ не обращаетъ вниманія. То-же и съ искусствами. Произведенія искусствъ, по самой своей природѣ, должны бы быть доступны всѣмъ, а, между тѣмъ, непонятны и ненужны народу и, кромѣ недоумѣнія и скуки, ничего не могутъ возбудить въ немъ. „Скажите живописцу, чтобы онъ писалъ безъ студіи, натуры, костюмовъ, и рисовалъ бы пятикопѣечныя картинки, онъ скажетъ, что это значитъ отказаться отъ искусства, какъ онъ понимаетъ его. Скажите музыканту, чтобы онъ игралъ на гармоніи и училъ бы бабъ пѣть пѣсни. Скажите поэту, сочинителю, чтобы онъ бросилъ свои поэмы и романы и сочинялъ пѣсенники, исторіи, сказки, понятные безграмотнымъ людямъ, они скажутъ, что вы сумасшедшій. А отчего бы, казалось, людямъ искусства не служить народу?". Въ настоящее время научная и художественная дѣятельность не есть дѣятельность всего человѣчества, а только маленькаго кружка лицъ, имѣющихъ монополію этихъ занятій, называющихъ себя людьми науки и искусства, потерявшихъ смыслъ своего призванія и занятыхъ только тѣмъ, чтобы забавлять и спасать отъ удручающей скуки свой маленькій кружокъ дармоѣдовъ (т. XII, 327, 305, 311—316).

Въ частности о поэзіи и музыкѣ Толстой говоритъ слѣдующее:

„Я пришелъ къ убѣжденію, что все, что мы сдѣлали по этимъ двумъ отраслямъ, все сдѣлано по ложному исключительному пути, не имѣющему значенія, не имѣющему будущности и ничтожному въ сравненіи съ тѣми требованіями и даже произведеніями тѣхъ же искусствъ, образчики которыхъ мы находимъ въ народѣ. Я убѣдился, что лирическое стихотвореніе, какъ напр., „Я помню чудное мгновенье", произведенія музыки, какъ послѣдняя симфонія Бетховена, не такъ безусловно и всемірно хороши, какъ пѣсня о „Ванькѣ Клюшникѣ" и напѣвъ „Внизъ по матушкѣ по Волгѣ", что Пушкинъ и Бетховенъ нравятся намъ не потому, что въ нихъ есть абсолютная красота, но потому, что мы такъ же испорчены, какъ Пушкинъ и Бетховенъ, потому что Пушкинъ и Бетховенъ одинаково льстятъ нашей уродливой раздражительности и нашей слабости". А вотъ замѣчаніе о живописи

и ваянія: „картина Иванова возбудитъ въ народѣ только удивленіе предъ техническимъ мастерствомъ, но не возбудитъ никакого ни поэтическаго, ни религіознаго чувства, тогда какъ это самое поэтическое чувство возбуждено лубочною картинкою Іоанна Новгородскаго и чорта въ кувшинѣ. Венера Милосская возбудитъ только законное отвращеніе предъ наготой, предъ безстыдствомъ женщины“.

Но, можетъ быть, культура и цивилизація въ цѣломъ, во всей суммѣ своихъ проявленій, какъ прогрессъ человѣчества, имѣютъ бо̀льшую цѣнность? Нѣтъ, то, что̀ называется культурой и цивилизаціей, выгодно и высоко цѣнится меньшинствомъ, но большинствомъ, массой народа, $^9/_{10}$ всѣхъ людей ненавидится. Большинство постоянно враждебно относится къ цивилизаціи, не только не признаетъ ея пользы, но положительно и сознательно признаетъ ея вредъ. Телеграфы, желѣзныя дороги, книгопечатаніе и прочіе плоды культуры народу никакой пользы не принесли и не приносятъ, а вредъ отъ нихъ народу большой. „Ни пахать, ни дѣлать квасъ, ни плесть лапти, ни рубить срубы, ни пѣть пѣсни, ни даже молиться не учится и не научился народъ изъ книгъ. Всякій добросовѣстный судья, неодержимый вѣрою прогресса, признается, что выгодъ книгопечатанія для народа не было. Невыгоды же ощутительны для многихъ“ (т. IV, 338—340, 172). Подобнымъ же образомъ повліяли на народъ и другіе плоды цивилизаціи. „Техникъ, врачъ, учитель, художникъ, сочинитель, по самому назначенію своему, должны бы, кажется, служить народу — и что же? При теперешнемъ направленіи они ничего, кромѣ вреда, не могутъ принести народу“. Конечно, и въ современныхъ плодахъ цивилизаціи есть нѣчто полезное для народа: мужикъ проѣдетъ по желѣзной дорогѣ, баба купитъ ситцу, въ избѣ будетъ не лучина, а лампа, мужикъ закуритъ трубку спичкой — это удобно; „но во всемъ вредномъ есть полезное. Послѣ пожара можно погрѣться и закурить головешкой трубку; но зачѣмъ же говорить, что пожаръ полезенъ“? (т. XII, 305—307).

Что касается прогресса всего человѣчества, то это фактъ недоказанный и несуществующій для всѣхъ восточныхъ народовъ. Нами замѣченъ законъ прогресса въ герцогствѣ Гегенцоллернъ-Зигмарингенскомъ, имѣющемъ 3000 жителей; намъ извѣстенъ Китай, имѣющій 200 милліоновъ жителей и опровергающій всю нашу теорію прогресса. Сказать, что прогрессъ есть законъ человѣчества, столь же неосновательно, какъ сказать, что всѣ люди бываютъ бѣлокурые, за исключеніемъ черноволосыхъ (т. IV, 161—2).

Вообще мы, взрослые, образованные люди, устроили себѣ жизнь, противную и нравственной и физической природѣ человѣка, и всѣ силы своего ума напрягаемъ на то, чтобы увѣрить человѣка, что это-то и есть самая настоящая жизнь. „Все, чтó мы называемъ культурой: наши науки, искусства, усовершенствованія пріятностей жизни—это попытки обмануть нравственныя требованія человѣка; все, чтò называемъ гигіеной и медициной — это попытки обмануть естественныя физическія требованія человѣческой природы. Но обманы эти имѣютъ свои предѣлы и мы доходимъ до нихъ“ (т. XII, 343).

Какой же выводъ по отношенію къ воспитанію можно получить изъ изложенныхъ общихъ воззрѣній на природу и культуру человѣка? Выводъ весьма важный и рѣшительный: „идеалъ нашъ сзади, а не впереди. Воспитаніе портитъ, а не исправляетъ людей. Чѣмъ больше испорченъ ребенокъ, тѣмъ меньше нужно его воспитывать, тѣмъ больше нужно ему свободы. Учить и воспитывать ребенка нельзя и безсмысленно по той простой причинѣ, что ребенокъ стоитъ ближе меня, ближе каждаго взрослаго къ тому идеалу гармоніи, правды, красоты и добра, до котораго я, въ своей гордости, хочу возвести его. Сознаніе этого идеала лежитъ въ немъ сильнѣе, чѣмъ во мнѣ. Ему отъ меня нуженъ только матеріалъ для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне“. „Я убѣжденъ, что воспитатель только потому можетъ съ такимъ жаромъ заниматься воспитаніемъ ребенка, что въ основѣ этого стремленія лежитъ зависть къ чистотѣ ребенка и желаніе сдѣлать его похожимъ на себя, т. е. больше испорченнымъ“ (т. IV, 221).

Такъ какъ природа дѣтей совершенна, а взрослыхъ испорчена, такъ какъ современная культура искусственна и фальшива, а между тѣмъ взрослые принудительно воспитываютъ дѣтей въ духѣ своихъ принциповъ, то принудительность образовательныхъ системъ есть самый основной и самый большой недостатокъ и прежней, и современной педагогики. Школы и образованіе должны быть совершенно свободными, весь ихъ строй долженъ опредѣляться желаніемъ учащихся. „Только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и какъ учить, можетъ быть основой всякаго обученія“ (т. IV, 221, 110, 150). Школа, построенная на принципѣ свободы, будетъ всестороннею и самою разнообразною сознательною дѣятельностью одного человѣка на другого съ цѣлью передачи знаній, не принуждая учащагося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, чтó намъ хочется. Школа предоставитъ образовывающемуся полную свободу воспри-

нимать то ученіе, которое онъ хочетъ, воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько онъ хочетъ, и уклоняться отъ того ученія, которое ему не нужно и котораго онъ не хочетъ. Школа не должна считать ни одну науку, ни цѣлый сводъ наукъ необходимыми, а должна передавать тѣ знанія, которыми владѣетъ, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать ихъ. Устройство и программы школы должны основываться не на теоретическомъ воззрѣніи, не на убѣжденіи въ необходимости такихъ-то и такихъ-то наукъ, а на одной возможности, т. е. на знаніяхъ учителей и на опытѣ. Въ разумность теоретически придуманнаго гармоническаго свода наукъ Толстой не вѣритъ: мы не только не знаемъ, но и не можемъ знать, что̀ нужно знать человѣку; не только не существуетъ никакой науки образованія и воспитанія—педагогики,—но и первое основаніе ея еще не положено; даже опредѣленіе педагогики и ея цѣли въ философскомъ смыслѣ невозможно, безполезно и вредно. Наше мнимое знаніе законовъ добра и зла и на основаніи ихъ дѣятельность на молодое поколѣніе есть препятствіе, а не пособіе образованію. Философы-педагоги всѣ говорятъ совершенно различное, одинъ одно, другой другое и, чѣмъ дальше, тѣмъ разнорѣчивѣе становятся ихъ положенія. Одновременно являются различныя теоріи, противоположныя одна другой, являются тысячи различныхъ, самыхъ странныхъ, ни на чемъ не основанныхъ теорій, каковы теоріи Руссо, Песталоцци, Фребеля и др.; богословское направленіе борется съ схоластическимъ, схоластическое съ классическимъ, классическое съ реальнымъ, и въ настоящее время всѣ эти направленія существуютъ, не поборая одно другое, и никто не знаетъ, что̀ ложь, что правда.

Школа, построенная на принципѣ свободы, должна имѣть одну цѣль — передачу свѣдѣній, знанія, не пытаясь переходить въ нравственную сферу, вмѣшиваться въ формулированіе вѣрованій, убѣжденій и характера образовывающихся. Образованіе имѣетъ своей основой не воспитательныя цѣли, а потребность въ равенствѣ знаній. Учатся затѣмъ, чтобы усвоить себѣ знанія болѣе свѣдущихъ, сравняться съ ними. Какъ скоро ученикъ сравнялся въ знаніяхъ съ учителемъ, цѣль достигнута и ученіе прекращается. Хорошее или дурное образованіе всегда и вездѣ, во всемъ родѣ человѣческомъ, опредѣляется только тѣмъ, медленно или скоро достигается равенство между учащимъ и учащимся: чѣмъ медленнѣе, тѣмъ хуже; чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше. Всѣ воспитательныя задачи должны быть устранены изъ школы и образованія, потому что воспитаніе, какъ умышленное форми-

рованіе людей по извѣстнымъ образцамъ, неплодотворно, незаконно и невозможно; правъ на воспитаніе, правъ одного человѣка или небольшого собранія людей дѣлать изъ другихъ такихъ, какихъ хочется, не существуетъ. „Я не признаю его (права на воспитаніе), не признаетъ, не признавало и не будетъ признавать его все воспитываемое молодое поколѣніе, всегда и вездѣ возмущающееся противъ насилія воспитанія. Чѣмъ вы докажете это право?“ Воспитаніе есть насиліе, есть возведенное въ принципъ стремленіе къ нравственному деспотизму, его основаніе есть произволъ; образованіе же свободно и разумно. Цѣль свободной школы и образованія одна наука, а не результаты вліянія науки на человѣческую личность. Школа не должна пытаться предвидѣть послѣдствія, производимыя наукой, а передавая ее, предоставлять полную свободу ея примѣненія. Наука же сама по себѣ никакого воспитательнаго элемента не имѣетъ. Школа не должна и не имѣетъ права награждать и наказывать, лучшая администрація школы состоитъ въ предоставленіи полной свободы ученикамъ учиться и вѣдаться между собою, какъ имъ хочется. Въ школьномъ наказаніи Толстой видитъ выраженіе простого чувства мести, которое не сдѣлается справедливымъ отъ того, что его назовутъ наказаніемъ (т. IV, 106—111, 143—149, 183—189, 234, 238).

Ясно-полянская школа Толстого была устроена по принципу свободнаго образованія. Хотя Толстой и не думалъ представить въ ней образецъ того, что нужно и хорошо для школы, но нѣкоторое знакомство съ ея порядками полезно для пониманія и оцѣнки теоретическихъ педагогическихъ принциповъ Толстого. Въ Ясно-полянской школѣ уроковъ на домъ не задавалось, ни книгъ, ни тетрадокъ ученикъ въ школу не несъ. Онъ не былъ даже обязанъ помнить нынѣ то, что было сдѣлано на урокѣ вчера, онъ имѣлъ право, приходя въ школу, не слушать учителя. Его не мучила мысль о предстоящемъ урокѣ, онъ несъ въ школу только себя, свою воспріимчивую натуру и увѣренность въ томъ, что въ школѣ нынѣ будетъ такъ же весело, какъ было вчера. Онъ не думалъ о классѣ до тѣхъ поръ, пока классъ не начался. Выговоровъ за опаздываніе не дѣлалось, да, впрочемъ, и не опаздывали, развѣ старшіе, которыхъ отцы другой разъ задержатъ какою нибудь работой. И тогда этотъ большой рысью, запыхавшись, прибѣгалъ въ школу. Изъ школы точно также можно было уходить, не дождавшись окончанія уроковъ. Садились ученики, гдѣ кому вздумается: на лавкахъ, на столахъ, подоконникахъ, полу, креслѣ, ложились на полу или столѣ

и т. п. Такой внѣшній безпорядокъ Толстой находилъ весьма полезнымъ и даже незамѣнимымъ, но онъ при этомъ полагалъ, что школьникамъ, при ихъ охотѣ къ ученью, легко будетъ дойти до заключенія, что нужно подчиняться извѣстнымъ условіямъ, чтобы учиться. Предметы, способы преподаванія опредѣлялись удовольствіемъ учащихся: нравившіеся принимались, ненравившіеся устранялись. Основными законами обученія признавались слѣдующіе: учитель всегда невольно стремится къ тому, чтобы выбрать самый удобный для себя способъ преподаванія. Чѣмъ способъ преподаванія удобнѣе для учителя, тѣмъ онъ неудобнѣе для учениковъ. Только тотъ образъ преподаванія вѣренъ, которымъ довольны ученики. Учителя по воскресеньямъ составляли обыкновенно планы занятій на недѣлю, но эти планы часто измѣнялись, сообразно требованіямъ учениковъ. Такъ напр., грамматику и анализъ языка Ясно-полянскіе ученики терпѣть не могли, на этихъ урокахъ засыпали или уклонялись отъ классовъ, и всѣ попытки сдѣлать грамматику интересной оказались неудачными. То-же случилось съ исторіей, относительно которой Толстой пришелъ къ убѣжденію, что не только нѣтъ необходимости знать скучную русскую исторію, но Киръ, Александръ Македонскій, Кесарь и Лютеръ также не нужны для развитія какого бы то ни было ребенка. Географію постигла та-же судьба: „до университета я не только не вижу никакой необходимости, я вижу большой вредъ въ преподаваніи исторіи и географіи. Дальше я не знаю“ [1]). За то Ясно-полянскіе ученики, которые постарше, очень любили сочинять стихи на заданный размѣръ. Стихи выходили въ такомъ родѣ:

У окна сидитъ старикъ
Въ прорванномъ тулупѣ,
А на улицѣ мужикъ
Красны яйца лупитъ [2]).

Противъ обученія дѣтей географіи Толстой всерьезъ приводитъ такой доводъ: „когда Митрофанушку принуждали учиться географіи, то его матушка сказала: зачѣмъ учить всѣ земли? Кучеръ довезетъ, куда будетъ нужно. Сильнѣе никогда ничего не было сказано противъ географіи, и всѣ ученые міра не въ состояніи ничего отвѣтить противъ такого несокрушимаго довода. Я говорю совершенно серьезно“ (IV, 330).

---

[1]) Замѣчательно, что и Руссо лѣтъ до 12 или 15 не считалъ полезнымъ для воспитываемыхъ изученіе языковъ, исторіи и географіи. Эмиль, стр. 79—83 (русскій перев.).

[2]) IV. 229—231, 259, 276, 279, 328, 333.

Одинъ посѣтитель Ясно-полянской школы замѣтилъ о ней слѣдующее: „наблюдательныхъ посѣтителей особенно поражалъ самый духъ школьниковъ Ясно-полянской школы, ихъ упорныя добровольныя занятія въ теченіе 7—8 часовъ ежедневно, свѣжій и довольный видъ ихъ, постоянная работа мысли, замѣтная на каждой дѣтской рожицѣ въ многочисленномъ классѣ[1]).

Строя свою педагогическую теорію и организуя Ясно-полянскую школу по принципу свободы, Толстой полагалъ, что главное, коренное зло въ постановкѣ образованія у всѣхъ народовъ — его принудительность, отсутствіе свободы образованія. Въ продолженіе нѣсколькихъ вѣковъ каждая школа учреждается на образецъ другой, учрежденной на образецъ прежде бывшей, и въ каждой изъ этихъ школъ непремѣннымъ условіемъ поставлена дисциплина, воспрещающая дѣтямъ говорить, спрашивать, выбирать тотъ или другой предметъ ученія, однимъ словомъ, приняты всѣ мѣры для лишенія учителя возможности дѣлать выводы о потребностяхъ учениковъ. Принудительное устройство школы исключаетъ возможность всякаго прогресса ея. Народъ жаждетъ образованія, считаетъ его благомъ и самъ вездѣ учится, но школъ, заведенныхъ для него правительствомъ и высшими классами общества, не любитъ, такъ что нуженъ законъ съ штрафами и наказаніями, обязывающій родителей посылать своихъ дѣтей въ школы. Въ иныхъ странахъ поколѣній десять прожило уже подъ давленіемъ этого закона, а все-же отмѣнить его нельзя, какъ будто-бы безъ принудительности образованіе и существовать не можетъ. Между тѣмъ принудительное образованіе приноситъ скудные плоды, народъ питаетъ отвращеніе къ заведеннымъ для него школамъ и бываетъ чрезвычайно радъ, когда сынъ или дочь освобождается отъ школы. Любви къ просвѣщенію эти школы не возбуждаютъ въ народѣ. Толстой полагаетъ, что попытки доказать право одного лица или группы лицъ принудительно воспитывать другихъ по придуманной общеобразовательной системѣ въ школахъ, устроенныхъ старшимъ поколѣніемъ по своему разумѣнію, въ духѣ ему угодныхъ началъ, всѣ такія попытки совершенно тщетны, рѣшительно не могутъ быть оправданы.

Всѣ доводы противъ свободы образованія не выдерживаютъ критики и могутъ быть приведены къ четыремъ группамъ: религіозные, философскіе, опытные и историческіе доводы.

Образованіе, имѣющее своею основою религію, т.-е. боже-

---

[1]) Марковъ, Русскій Вѣстникъ 1862 г. № 5, ст. о Ясно-полянской школѣ.

ственное откровеніе, въ истинѣ и законности котораго никто не можетъ сомнѣваться, должно быть прививаемо народу и насиліе въ этомъ, но только въ этомъ случаѣ, по мнѣнію Толстого, законно. По нашему мнѣнію, Толстой впадаетъ здѣсь въ глубокое противорѣчіе съ своимъ основнымъ положеніемъ о свободѣ образованія и разрушаетъ его въ самомъ корнѣ. При сдѣланномъ Толстымъ допущеніи школа, полагающая въ основу христіанское ученіе, а все прочее вводящая въ видѣ подготовленія и лучшаго усвоенія истинъ христіанства, будетъ имѣть право на обязательность. Толстой не можетъ укрыться отъ противорѣчія высказаннымъ имъ соображеніемъ, что въ наше время, когда религіозное образованіе составляетъ только малую часть образованія, вопросъ о томъ, какое основаніе имѣетъ школа принуждать учиться молодое поколѣніе извѣстнымъ образомъ, остается нерѣшеннымъ съ религіозной точки зрѣнія. Если школа объявитъ, что она допускаетъ всевозможные предметы лишь въ видахъ подготовки къ лучшему усвоенію религіозныхъ истинъ, то она разрѣшитъ вопросъ и будетъ въ правѣ принуждать. Таковы были всѣ средневѣковыя школы. Ихъ курсъ былъ довольно обширенъ, на изученіе древнихъ языковъ тратилось громадное количество времени, въ нихъ изучались и философія, и риторика, и геометрія, и всѣ семь свободныхъ искусствъ, а собственно Законъ Божій занималъ не особенно много времени. Но всѣ науки, допущенныя въ средневѣковыя школы, имѣли высшею цѣлью способствовать лучшему усвоенію учащимися христіанскаго ученія. Та-же цѣль ставится и въ настоящее время всѣмъ духовно-учебнымъ заведеніямъ и церковно-приходскимъ школамъ; та-же цѣль можетъ быть поставлена всѣмъ гимназіямъ, кадетскимъ корпусамъ, женскимъ институтамъ и университетамъ безъ какого-либо существеннаго измѣненія ихъ строя, такъ какъ во всѣхъ ихъ преподается Законъ Божій. Всѣ учебныя заведенія окажутся, такимъ образомъ, имѣющими право на принудительность и, на ряду съ христіанскими, еврейскія, магометанскія, языческія, какъ основывающіяся на своемъ божественномъ откровеніи, въ истинѣ котораго послѣдователямъ сомнѣваться нельзя. Толстой оставилъ открытой такую лазейку, чрезъ которую, при желаніи, можетъ быть проведена принудительность въ любой школѣ и въ какой угодно степени.

Философскіе доводы за принудительность образованія недостаточны. Всѣ философы отыскиваютъ законы добра и зла; отыскавъ эти законы, они, касаясь педагогики, заставляютъ родъ человѣческій образовываться по этимъ законамъ. Но каждая изъ

теорій въ ряду другихъ является неполной и вноситъ только новое звено въ сознаніе добра и зла, лежащее въ человѣчествѣ. Притомъ философы очень противорѣчивы: одинъ говоритъ одно, другой—другое, и чѣмъ дальше, тѣмъ разнорѣчивѣе становятся ихъ положенія. Всѣ философы стараются освободить школу отъ историческихъ узъ, тяготѣющихъ надъ нею, хотятъ угадать то, что нужно человѣку, и на этихъ, болѣе или менѣе вѣрно угаданныхъ, потребностяхъ строютъ свою новую школу.

Философскіе доводы за принудительность образованія разсмотрѣны Толстымъ крайне поверхностно и неосновательно, какъ и многое другое. Философы часто противорѣчатъ одинъ другому.—Это такъ; но нѣтъ-ли въ ихъ ученіяхъ общихъ мыслей? По Толстому, ихъ теоріи только не полны, а не въ корнѣ ложны, только звенья въ цѣпи сознанія добра и зла, а не цѣлыя цѣпи. „Всякій мыслитель, — говоритъ Толстой, — выражаетъ только то, что сознано его эпохой, и потому образованіе молодого поколѣнія въ смыслѣ этого сознанія, совершенно излишне,—сознаніе это уже присуще живущему поколѣнію“. Во-первыхъ, мыслители выражаютъ не только то, что сознано эпохой, но часто опережаютъ свое время, и на много; во-вторыхъ, выраженіе того, что сознается эпохой, обыкновенно неясно, темно, неопредѣленно, опредѣленная формулировка того, что не ясно сознается и ощущается, дѣло большой важности и какъ-бы раскрываетъ глаза современникамъ. Толстой считаетъ далѣе возможнымъ утверждать: „являются тысячи самыхъ странныхъ, ни на чемъ не основанныхъ теорій, какъ Руссо, Песталоцци, Фребель и т. д.“ Удивительно слышать, что системы упомянутыхъ знаменитыхъ педагоговъ суть только странныя и ни на чемъ не основанныя теоріи. Еще удивительнѣе это слышать потому, что теорія Толстого, въ своей сущности, есть видоизмѣненная теорія Руссо и, такимъ образомъ, приведенная тирада есть въ значительной степени актъ собственнаго педагогическаго самоотрицанія и самоубійства. А въ другой своей статьѣ Толстой о сущности теоріи Руссо сказалъ слѣдующее: „Человѣкъ родится совершеннымъ—есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, какъ камень, останется твердымъ и истиннымъ“.

Опытъ существовавшихъ и существующихъ школъ не можетъ служить доказательствомъ принудительности образованія, потому что всѣ школы были до сихъ поръ принудительными, а свободное образованіе оставалось неизвѣстнымъ. По части свободы образованія университеты совершенно одинаковы съ кадетскими корпусами и женскими институтами, т.-е. совершенно несвободны. Горестные результаты такого несвободнаго образо-

ванія, т.-е. отсутствіе истиннаго просвѣщенія, уже указаны. Вслѣдствіе принудительности образованія бойкіе ученики глупѣютъ въ школахъ, такъ какъ дѣтей учатъ въ школахъ не тому, что имъ нужно, а отвѣтамъ на совершенно неинтересные для нихъ вопросы: Какъ сотворенъ міръ? Кто первый человѣкъ? Какую форму имѣетъ земля? Какъ помножить сотни на тысячи? и т. п. Страхъ, напряженіе памяти и вниманіе—вотъ свойства школьнаго, „полуживотнаго“, состоянія.

Въ заключеніяхъ Толстого о множествѣ недостатковъ, присущихъ школамъ, очень много справедливаго. Эти замѣчанія очень мѣтки и остры. Но по существу дѣла положеніе опять не раскрыто и не доказано достаточно. Каждый согласится, что, во всякомъ случаѣ, есть большая разница въ организаціи учебнаго дѣла и въ отношеніи учащихъ и учащихся въ женскомъ институтѣ или кадетскомъ корпусѣ и въ университетѣ; учебникъ по извѣстной наукѣ и ученое изслѣдованіе по той-же наукѣ не одно и то-же. Затѣмъ, откуда же взялась несвобода школъ? Нынѣ существующія школы устроены по образцу прежде существующихъ, тѣ прежнія—по еще болѣе древнимъ образцамъ и т. д.; но какъ образовались первыя школы, первые образцы? Можетъ быть, онѣ возникли, какъ средства удовлетворить свободно выраженнымъ потребностямъ и запросамъ дѣтей, а потомъ вся ихъ организація и учебные планы и передаются готовые, въ виду того, что природа дѣтская осталась та-же самая? Во всякомъ случаѣ, вопросъ обслѣдованъ недостаточно.

Отъ опыта существовавшихъ и существующихъ школъ Толстой отдѣляетъ еще исторію и думаетъ, что она особо можетъ свидѣтельствовать за принудительность образованія. Очень неясно, что онъ разумѣетъ здѣсь подъ историческими доводами отдѣльно отъ исторіи школъ. Онъ высказываетъ здѣсь такія утвержденія, что принудительныя школы съ каждымъ годомъ и съ каждымъ часомъ становятся хуже и хуже, т.-е., болѣе и болѣе отстаютъ отъ общаго уровня образованія, такъ какъ движеніе ихъ впередъ несоразмѣрно движенію образованія со времени изобрѣтенія книгопечатанія; что образованіе идетъ своимъ, независимымъ отъ школъ, путемъ. Чѣмъ дальше одинъ народъ въ общемъ образованіи ушелъ впередъ, тѣмъ болѣе образованіе изъ школы перешло въ жизнь и сдѣлало содержаніе школы ничтожнымъ. Образованіе безсознательное, жизненное, и образованіе школьное, сознательное, всегда шли и идутъ рядомъ, пополняя одно другое. Но при отсутствіи книгопечатанія жизнь могла дать лишь ничтожную мѣру образованія въ сравненіи съ

школой, а нынѣ всякое серьезное образованіе пріобрѣтается только изъ жизни, но не изъ школы. Нынѣ молодые люди бросаютъ университетъ и, вмѣсто того, чтобы готовиться по запискамъ профессоровъ, прямо работаютъ надъ источниками.

Итакъ, убѣдительныхъ доводовъ за необходимость принудительнаго образованія не существуетъ, а потому и единственный методъ образованія есть опытъ, а единственный критеріумъ его есть свобода, „каждая школа должна въ настоящее время быть и педагогической лабораторіей“.

„Мы убѣждены, что сознаніе добра и зла, независимо отъ воли человѣка, лежитъ во всемъ человѣчествѣ и развивается безсознательно вмѣстѣ съ исторіей, что молодому поколѣнію также невозможно привить образованіемъ нашего сознанія, какъ невозможно лишать его этого нашего сознанія и той ступени высшаго сознанія, на которую возведетъ его слѣдующій шагъ исторіи. Наше мнимое знаніе законовъ добра и зла и на основаніи ихъ дѣятельность на молодое поколѣніе есть большею частью противодѣйствіе развитію новаго сознанія, невыработаннаго еще нашимъ поколѣніемъ, а вырабатывающагося въ молодомъ поколѣніи, — есть препятствіе, а не пособіе образованію“ [1]).

Какъ же скоро образованіе будетъ свободнымъ, оно, кромѣ раціональности и плодотворности, пріобрѣтетъ одно важное свойство, именно проникнется народными началами, сдѣлается національнымъ. Принудительное образованіе можетъ быть и часто бываетъ заимствованнымъ, ненаціональнымъ; свободное же, какъ направляемое самимъ народомъ, никогда не можетъ идти въ разрѣзъ съ народнымъ характеромъ и народными воззрѣніями. У насъ въ Россіи замѣчаются попытки по-нѣмецки образовать и учить народъ. Незнаніе народа, господство неосновательныхъ теорій, склонность къ заимствованіямъ у нѣмцевъ ставятъ школьное дѣло въ положеніе жалкое и смѣшное. „Народъ, въ настоящую минуту (1875 г.) жаждущій образованія, какъ высохшая трава жаждетъ воды, готовый принять его, просящій его, вмѣсто хлѣба получаетъ камень и находится въ недоумѣніи: онъ ли ошибался, ожидая образованія, какъ блага, или что нибудь не такъ въ томъ, что ему предлагаютъ?“ [2]). Но всѣ эти замѣшательства исчезнутъ, образованіе сдѣлается вполнѣ благотворнымъ, удовлетворяющимъ народнымъ потребностямъ, соот-

---

1) IV, 30, 31, 127 и др.
2) Т. XII, 597, 585, 554, 545.

вѣтственнымъ народному характеру, какъ скоро оно будетъ свободнымъ.

Народное образованіе разсматривается очень часто отвлеченно, какъ наилучшимъ и наилегчайшимъ способомъ произвести извѣстное дѣйствіе обученія. Но при организаціи народнаго образованія нельзя ставить вопросъ о томъ, какъ дать наилучшее образованіе?—все равно, какъ нельзя при вопросѣ о питаніи народа спрашивать: какъ испечь самый питательный и лучшій хлѣбъ? Надо ставить вопросъ такимъ образомъ: какъ при данныхъ людяхъ, желающихъ учиться и желающихъ учить, устроить наилучшее отношеніе? Съ этой точки зрѣнія Толстой и обсуждаетъ дѣло организаціи народнаго образованія.

На вопросъ: чему учить въ народной школѣ согласно желаніямъ и потребностямъ народа? — Толстой отвѣчалъ, что требованія русскаго народа, во всей Россіи, совершенно одинаковы, именно знаніе русской и славянской грамоты и счетъ (XII, 563). Какъ учить? Указать опредѣленнаго метода нельзя. Мѣрило всѣхъ методовъ состоитъ въ большей или меньшей естественности отношеній между учащимъ и учащимся и потому въ меньшемъ или большемъ принужденіи при ученіи. Чѣмъ съ меньшимъ принужденіемъ учатся дѣти, тѣмъ методъ лучше; чѣмъ съ большимъ — тѣмъ хуже. Возбужденіе интереса въ ученикѣ, наивозможнѣйшее облегченіе и потому непринужденность ученія составляютъ главное и единственное мѣрило хорошаго и дурного ученія.

Въ административной внѣшней сторонѣ школьнаго дѣла есть пять важныхъ предметовъ, такъ тѣсно связанныхъ съ школьнымъ дѣломъ, что отъ хорошаго или дурного ихъ устройства зависятъ въ большой степени успѣхъ и распространеніе народнаго образованія. Эти пять предметовъ слѣдующіе: школьное помѣщеніе, распредѣленіе времени ученія, распредѣленіе школъ по мѣстностямъ, выборъ учителя и вознагражденіе учителей. По всѣмъ этимъ сторонамъ организаціи народнаго образованія, желанія народа и взгляды правительства и даже земства, по увѣренію Толстого, совершенно расходятся. Различія коротко могутъ быть выражены такъ: 1) земство обращаетъ большое вниманіе на школьныя зданія и тратитъ на устройство помѣщеній для народныхъ школъ большія деньги, народъ же обходитъ эти затрудненія домашними экономическими средствами, помѣщая школы въ такія же избы, въ какихъ живетъ самъ, и вообще смотритъ на школы грамотности, какъ на преходящія, временныя учрежденія; 2) земство и министерство требуютъ ученія въ

народной школѣ круглый годъ, за исключеніемъ іюля и августа, и нигдѣ не вводятъ вечернихъ классовъ; народъ же требуетъ ученія только зимою и любитъ вечерніе классы; 3) земско-министерское вѣдомство имѣетъ опредѣленный типъ учителей, ниже котораго оно не признаетъ школы, и имѣетъ отвращеніе къ церковникамъ и вообще мѣстнымъ грамотѣямъ; народъ же никакой нормы не признаетъ и избираетъ учителей преимущественно изъ мѣстныхъ жителей; 4) земско-министерское вѣдомство распредѣляетъ школы случайно, т.-е. руководствуясь тѣмъ только, чтобы могло составиться нормальное училище, и не заботится о той большей половинѣ населенія, которая при этомъ распредѣленіи остается внѣ школьнаго образованія; народъ же не признаетъ не только опредѣленной внѣшней формы школы, а самыми разнообразными путями пріобрѣтаетъ себѣ на всякія средства учителей, устраиваетъ школы худшія и дешевыя на маленькія средства, хорошія и дорогія на большія средства, и при этомъ преимущественно обращаетъ вниманіе на то, чтобы всѣ мѣстности пользовались на свои деньги ученіемъ; 5) земско-министерское вѣдомство опредѣляетъ одну мѣру вознагражденія, довольно высокую, и произвольно увеличиваетъ прибавку отъ земства; народъ же требуетъ наивозможнѣйшей экономіи и распредѣляетъ вознагражденіе такъ, чтобы оно платилось прямо тѣми, чьи дѣти учатся.

Сообразно съ такимъ взглядомъ, Толстой желалъ бы, чтобы земства совершенно отказались отъ распредѣленія сборовъ на училища и распредѣленія училищъ по мѣстностямъ, а предоставили бы это распредѣленіе самимъ крестьянамъ. Опредѣленіе платы учителю, наемъ, покупка или постройка дома для школы, выборъ мѣста и самого учителя — все это должно быть вполнѣ предоставлено крестьянамъ. Земству достаточно помогать крестьянамъ въ устройствѣ и содержаніи школъ деньгами и затѣмъ слѣдить за педагогической стороной школьнаго дѣла. Всякій согласится, что, оставивъ въ сторонѣ вопросъ о качествѣ ученія, самое справедливое, натуральное и желательное отношеніе учителя къ родителямъ и крестьянамъ есть свободный договоръ учителя или съ родителями учениковъ, или со всѣмъ обществомъ крестьянъ. Вообще свободная школа есть школа будущаго. Какъ она сложится, — неизвѣстно. Свободная школа не будетъ, можетъ быть, школой, какъ мы ее понимаемъ, съ досками, лавками, учительскими или профессорскими каѳедрами. — она, можетъ быть, будетъ раекъ, театръ, библіотека, музей, бесѣда, публичная лекція. „Едва-ли еще чрезъ сто лѣтъ отжи-

вутъ всѣ готовыя заведенія — училища, гимназіи, университеты, и выростутъ свободно сложившіяся заведенія, имѣющія своимъ основаніемъ свободу учащагося поколѣнія“ [1]).

Изъ представленнаго очерка педагогической теоріи Толстаго видно, что ею возбуждаются вопросы настолько обширные и общіе, что не могутъ быть обсуждаемы здѣсь въ полномъ своемъ объемѣ. Поэтому мы ограничимся лишь нѣсколькими критическими замѣтками о главнѣйшихъ сторонахъ педагогической теоріи Толстаго, въ дополненіе къ тѣмъ частнымъ критическимъ замѣчаніямъ, которыя уже сдѣланы выше, при изложеніи теоріи. А предварительно выразимъ въ нѣсколькихъ краткихъ положеніяхъ сущность его педагогической системы:

1. дѣти — существа совершенныя, гармоничныя, взрослые — несовершенныя, негармоничныя;

2. этическо-педагогическіе идеалы и теоріи измѣнчивы, противорѣчивы и неосновательны;

3. закона развитія или прогресса человѣка и человѣчества не существуетъ;

4. педагогика, какъ наука, еще не существуетъ;

5. права на воспитаніе младшаго поколѣнія старшимъ по желаемому послѣднимъ образцу не существуетъ;

6. въ отношеніяхъ старшаго поколѣнія къ младшему законно и разумно лишь образованіе, заключащееся въ простомъ предложеніи знаній;

7. единственный критерій педагогіи — свобода и опытъ;

8. школа должна быть свободнымъ учрежденіемъ, т.-е. не имѣть ничего вынудительнаго для дѣтей;

9. достоинство учебнаго метода всецѣло опредѣляется удовольствіемъ и охотою учиться учащихся;

10. народная школа должна находиться въ рукахъ народа и устрояться имъ самимъ.

ГЛАВА XXVI.

Критика педагогической системы А. Н. Толстого. Педагогическіе взгляды Д. И. Писарева.

Есть два главные взгляда на человѣческую природу и исторію: по одному—люди въ своей исторической жизни идутъ отъ совершенства и счастья къ несовершенству и бѣдствію; по другому, наоборотъ, они переходятъ отъ несовершеннаго и бѣдствен-

[1]) Т. VI, ст. Воспитаніе и образованіе.

наго состоянія къ лучшему и счастливѣйшему. Золотой вѣкъ человѣчества, его счастіе и совершенство представляются лежащими то далеко позади, въ туманномъ началѣ человѣчества на землѣ, то впереди, въ не менѣе далекомъ и неизвѣстномъ будущемъ. Говорятъ, что люди нѣкогда были совершенны и счастливы; но потомъ, потому ли, что согрѣшили противъ Бога, или вслѣдствіе совершенно искусственной и фальшивой, развращающей человѣческую природу, культуры, люди постепенно дѣлались менѣе совершенными и счастливыми. И чѣмъ дальше идетъ историко-культурная жизнь, тѣмъ порча человѣческой природы все больше увеличивается. Нѣтъ, говорятъ другіе, люди никогда не были совершенными и счастливыми. Если въ настоящее время они еще очень далеки отъ совершенства и счастья, то въ прежнія времена были еще дальше. Первобытные люди были грубы, дики и несчастны. Не смотря на всѣ современныя бѣдствія людей и на всѣ ихъ недостатки, люди сдѣлались съ культурой все же лучше и счастливѣе, въ наукѣ и искусствѣ пріобрѣли могущественныя орудія для борьбы со всякими невзгодами, а современемъ, въ отдаленномъ будущемъ, съ распространеніемъ и углубленіемъ культуры, будутъ еще лучше и еще счастливѣе.

Вотъ два противоположныя по существу воззрѣнія на человѣка и исторію человѣчества, развиваемыя во множествѣ разнообразныхъ научныхъ сочиненій и служащія основаніемъ другихъ частныхъ взглядовъ, изъ нихъ вытекающихъ; эти противоположныя воззрѣнія могутъ быть высказываемы и дѣйствительно излагаются съ различными оттѣнками и видоизмѣненіями, которыми рѣзкая разница между ними значительно сглаживается. Такого рода смѣшанный, средній взглядъ представляетъ и сужденіе Толстого о природѣ человѣка и культурѣ.

Толстой, согласно съ мыслителями первой категоріи, полагаетъ, что человѣкъ по своей природѣ совершенъ, портится же негармоничнымъ развитіемъ и фальшивой культурой. Толстой заявляетъ, что не отрицаетъ науку и искусство, но ратуетъ за истинную науку и истинное искусство. Истинныя наука и искусство такъ же необходимы людямъ, какъ пища, питье, одежда и даже необходимѣе [1]); Толстой утверждаетъ, что человѣка портитъ культура современнаго склада и типа, культура, созданная меньшинствомъ человѣчества и служащая меньшинству, восторгающемуся Бетховеномъ, Пушкинымъ, Венерой Милосской, книгопечатаніемъ; но если бы цѣлый культурный складъ былъ созданъ

---

[1]) XII, 314.

большинствомъ человѣчества и, конечно, на благо всего человѣчества, то такая культура была бы превосходна и не портила человѣческой природы. Слѣдовательно, согласно со вторымъ рядомъ мыслителей, Толстой ждетъ улучшенія положенія человѣчества въ отдаленномъ будущемъ отъ развитія здравой, истинной культуры.

Такъ какъ нападки Толстого на культуру касаются не самой сущности культуры, а ея направленія, служенія меньшинству, а не большинству, то о цѣнности культуры, вообще, въ данномъ случаѣ не можетъ быть и рѣчи. Современный же складъ культуры, несомнѣнно, подлежитъ многимъ и справедливымъ упрекамъ: онъ очень еще несовершенъ, на немъ много темныхъ пятенъ, онъ дѣйствительно вызвалъ въ жизни много совершенно искусственнаго и бѣдственнаго, и Толстой далеко не указалъ всѣхъ его недостатковъ, даже самыхъ главныхъ. Призывъ Толстымъ науки и искусства на служеніе народу, человѣческимъ многомилліоннымъ массамъ, а не десяткамъ и сотнямъ, весьма симпатиченъ; но не все справедливо, что онъ говоритъ о современной культурѣ. Ходъ культуры до сихъ поръ былъ такой: каждая благодѣтельная для человѣчества идея или реформа зарождалась въ сознаніи отдѣльнаго лица, имъ вырабатывалась и оформливалась, имъ же и пропагандировалась, становясь сначала достояніемъ небольшого кружка послѣдователей, потомъ многихъ и, наконецъ, захватывая человѣческія массы, причемъ, вмѣстѣ съ распространеніемъ, претерпѣвала и внутреннія измѣненія, упрощалась, приспособлялась, дѣлаясь болѣе и болѣе доступной массамъ и матеріально и нравственно. Каждое культурное завоеваніе исходило отъ единицъ, проходило чрезъ многихъ и, наконецъ, достигало всѣхъ. Какъ измѣнить такой ходъ культуры и сразу сдѣлать каждое культурное пріобрѣтеніе достояніемъ многомилліонныхъ массъ — этого Толстой не указываетъ, онъ только горько сѣтуетъ на умозрительность современной науки и безплодность искусства, совсѣмъ забывая, что между насущными потребностями нынѣшняго человѣка есть потребность научнаго и художественнаго творчества, а не только примѣненія науки и искусства къ народному быту, и что удовлетвореніе этой потребности совершенно законно. Настаивая на непосредственномъ и грубомъ утилитаризмѣ науки и искусства, Толстой тѣмъ самымъ подвергаетъ опасности благосостояніе человѣчества, потому что грубый утилитаризмъ имѣетъ стремленіе весьма значительно съуживать умственный кругозоръ, въ концѣ концовъ вредно отзывается на практическихъ примѣненіяхъ науки и такимъ обра-

зомъ ведетъ къ пониженію благосостоянія человѣчества. Вообще нужно сначала добыть знаніе, а потомъ его примѣнять, начинать дѣло прямо съ примѣненія невозможно. Самое понятіе культуры у Толстого недостаточно широко: подъ ея плодами онъ разумѣетъ главнымъ образомъ внѣшніе, прикладные результаты цивилизаціи — желѣзныя дороги, телеграфы, книгопечатаніе и не обращаетъ вниманія на внутреннюю духовную сторону культуры — нравственное освобожденіе, поднятіе личности и ея гуманизированіе [1]).

Своимъ утвержденіемъ, что человѣкъ родится совершеннымъ, а портится съ возрастомъ, Толстой примыкаетъ къ одной изъ трехъ, созданныхъ психологіей и педагогикой, теорій о дѣтской природѣ. Эти теоріи слѣдующія: 1) человѣческая природа сама по себѣ безразлична къ добру и злу, душа не имѣетъ никакихъ врожденныхъ идей, способностей, склонностей, при рожденіи человѣка она есть tabula rasa — гладкая доска. Чѣмъ дитя будетъ—хорошимъ или дурнымъ человѣкомъ,—это зависитъ отъ опыта, отъ обстановки, отъ воспитанія. 2) Природа дѣтей совершенна, вполнѣ хороша, портится же съ возрастомъ отъ неблагопріятныхъ соціальныхъ условій. 3) Человѣческая природа несовершенна сама по себѣ или же искажена и испорчена грѣхомъ перваго человѣка, сдѣлавшимся наслѣдственнымъ, и улучшается только воспитаніемъ и культурой.

Нельзя сказать, чтобы Толстой выбралъ наиболѣе состоятельную теорію о природѣ дѣтей, законъ наслѣдственности ее вполнѣ разрушаетъ: родители существа испорченныя, а ихъ дѣти существа совершенныя — какъ понять такое чудесное происхожденіе совершеннаго отъ испорченнаго? Притомъ каждый знаетъ, что дѣтская природа весьма далека отъ совершенства и въ физическомъ, и въ умственномъ, и въ нравственномъ отношеніяхъ: обычное явленіе, что дѣти родятся слабыми физически, съ неудовлетворительными нравственными склонностями и непра-

---

[1]) Нападки Толстого на культуру, всегда бойкія и остроумныя, иногда бываютъ очень поверхностны и фельетонны. Безполезность телеграфовъ онъ доказываетъ такъ: по проволокамъ пролетаетъ мысль о томъ, какъ возвысилось требованіе на такой то предметъ и какъ потому нужно возвысить цѣну на этотъ предметъ, или мысль о томъ, что я, русская помѣщица, проживающая во Флоренціи, слава Богу, укрѣпилась нервами, обнимаю моего обожаемаго супруга, и прошу прислать мнѣ въ наискорѣйшемъ времени 40,000 франковъ. „Не дѣлая подробной статистики телеграфическихъ депешъ, можно быть твердо увѣреннымъ, что *всѣ депеши* принадлежатъ *только* тѣмъ родамъ корреспонденціи, образцы которыхъ я выставилъ здѣсь". Т. IV, стр. 168.

вильно организованнымъ умомъ, такъ что исправляющее воспитаніе составляетъ весьма существенную часть въ воспитаніи, даже нормальнаго ребенка. Если мы поймемъ совершенство дѣтской природы въ болѣе частномъ смыслѣ—гармоничности ея организаціи, какъ понимаетъ именно Толстой, то и такое пониманіе не оправдывается фактами. Всѣ люди отъ самаго рожденія суть существа негармонически организованныя, у каждаго найдется органъ слабѣйшій или сильнѣйшій другихъ, а потому дисгармоничный: у одного мускульная система, у другого зрѣніе, у третьяго органы дыханія или пищеваренія. Къ физической дисгармоніи присоединится психическая: тотъ слабъ памятью, этотъ очень силенъ воображеніемъ, третій холоденъ и безчувственъ, четвертый пылокъ и т. д. Фактически гармонія организаціи всегда отсутствуетъ, а вмѣстѣ съ ней и гармонія развитія. Всѣ мы развиваемся нѣсколько односторонне, негармонично, съ преобладаніемъ нѣкоторыхъ свойствъ и процессовъ надъ другими. Таланты же и геніи суть высоко, необычайно развитыя односторонности: тѣ свойства, которыя составляютъ самую суть талантливости и геніальности, выдаются, какъ утесъ изъ моря, изъ уровня посредственности другихъ свойствъ талантливой личности, талантливы и геніальны люди бываютъ на что либо одно, много въ двухъ-трехъ сферахъ, а во всемъ прочемъ посредственны, а то и ниже посредственности. Поэтому утвержденіе Толстого, что гармонія развитія есть высшій идеалъ человѣка, неосуществимо.

Вообще нужно замѣтить, что когда Толстой разсуждаетъ о природѣ дѣтей и взрослыхъ, онъ оказывается слишкомъ скептичнымъ по отношенію къ взрослымъ и слишкомъ довѣрчивымъ по отношенію къ дѣтямъ. Знаніе взрослыми законовъ добра и зла онъ называетъ „мнимымъ“, дѣятельность на основаніи этого знанія въ дѣлѣ образованія молодого поколѣнія „препятствіемъ, а не пособіемъ образованію“. Что ложь, что правда въ дѣлѣ образованія — этого, будто бы, никто изъ взрослыхъ не знаетъ. А дѣти все это знаютъ, они безошибочно рѣшатъ, чему и какъ учить, имъ по природѣ свойственна гармонія добра и истины и тамъ, гдѣ оказываются несостоятельными и коллективный умъ человѣчества и разумъ замѣчательнѣйшихъ мудрецовъ различныхъ временъ и странъ, тамъ все открыто младенцамъ. Слишкомъ много пессимизма — съ одной стороны и слишкомъ много оптимизма — съ другой. Да и трудно понять превращеніе совершенной дѣтской природы въ вполнѣ испорченную природу взрослаго, трудно допустить полную двойственность и даже противо-

положность природъ одного и того же человѣка въ различные возрасты.

Признавъ дѣтскую природу совершенной, а природу взрослыхъ испорченной, Толстой стремился раздѣлить отцевъ и дѣтей, образовывающихъ и образовываемыхъ: дѣтей и образовываемыхъ онъ ставитъ одесную, отцевъ и образовывающихъ ошую и, опасаясь порчи первыхъ вторыми, старается недопустить воспитательнаго вліянія старшаго поколѣнія на младшее. Права старшаго поколѣнія воспитывать младшее Толстой не признавалъ. Все, что онъ разрѣшалъ отцамъ—это предлагать дѣтямъ матеріалъ обученія, не дѣлая ни шагу дальше, въ сферу воспитанія и формированія вѣрованій, убѣжденій, характера дѣтей. Но такое отношеніе отцевъ къ дѣтямъ, преграждающее доступъ всякимъ воспитательнымъ вліяніямъ старшаго поколѣнія на младшее, не можетъ быть признано правильнымъ, такъ какъ противоположеніе природы дѣтей природѣ взрослыхъ неосновательно. И самъ Толстой чувствовалъ, что совершенно разъединять поколѣнія, оставивъ между ними единственную связь—предложеніе знаній одной стороной и принятіе или непринятіе ихъ другой, неудобно, что такое положеніе отцевъ и дѣтей неестественно и фальшиво, что школа и преподаватели не только учатъ, но и воспитываютъ и не могутъ не воспитывать. И вотъ онъ дѣлаетъ весьма существенныя оговорки и ограниченія своей мысли относительно незаконности воспитательнаго вліянія старшаго поколѣнія на младшее: воспитательное вліяніе учителя при преподаваніи допускается, но оно признается заключеннымъ не въ самой наукѣ—сама по себѣ она не имѣетъ воспитательнаго значенія,—а въ преподаваніи науки, въ любви учителя къ своей наукѣ, въ любовной ея передачѣ, въ отношеніи учителя къ ученику. „Хочешь наукой воспитать ученика, говоритъ Толстой, обращая свою рѣчь къ учителю, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбятъ и тебя, и науку, и ты воспитаешь ихъ; но если самъ не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлялъ учить, наука не произведетъ воспитательнаго вліянія“. Все „дѣло въ томъ, что воспитательный элементъ науки не можетъ передаваться насильственно“.

Воспитательный элементъ лежитъ, прежде всего, въ самой наукѣ. Толстой смотритъ на образованіе, какъ на уравненіе знаній у образующагося и образующаго, подобно тому, какъ жидкость, налитая въ два сообщающіеся сосуда, непремѣнно уравнивается въ обоихъ. Такой взглядъ, несомнѣнно, весьма механиченъ и неправиленъ. Если бы наука была не чѣмъ инымъ, какъ лишь механической суммой знаній, то на сообщеніе науки

и на образованіе можно бы смотрѣть, какъ на уравненіе знаній у образующаго и образуемаго. Тогда никакихъ другихъ элементовъ въ это дѣло не замѣшивалось бы. Но наука есть не сумма знаній, а система знаній, своего рода органическое цѣлое. У каждой науки есть свои методы изслѣдованія, свой характеръ, свое особое вліяніе на изучающаго. Каждая наука для своего изученія требуетъ нѣсколько особыхъ способностей, особыхъ расположеній. Поэтому изучать науку не значитъ только пріобрѣтать свѣдѣнія по данной наукѣ, но и проникаться ея особымъ характеромъ, постигать ея методологію, подвергаться своеобразному умственному возбужденію, сообщаемому изучаемой наукой. Поэтому преподавать науку не значитъ отламывать кусочекъ за кусочкомъ отъ науки и отломленные кусочки перекладывать въ голову учащагося, продѣлывая такую процедуру до тѣхъ поръ, пока у ученика и учителя кусочковъ будетъ равное число; нѣтъ,—преподавать науку значитъ освѣщать каждое сообщаемое изъ нея свѣдѣніе свѣтомъ цѣлой научной области, сопоставлять одно свѣдѣніе съ другими, изъ другихъ областей той же науки и другихъ родственныхъ наукъ, особенно же съ главными и основными.

Если принять во вниманіе не только количество, но и указываемое качество научныхъ знаній, совершенно безраздѣльное и необходимо присущее имъ, тогда и рѣчи не можетъ быть объ уравненіи знаній въ школѣ у учащаго и учащагося, да не только въ школѣ, а, вообще, гдѣ бы то ни было и внѣ школы. Въ жизни мы никогда не можемъ встрѣтить двухъ людей, у которыхъ знанія были бы равны какъ съ количественной, такъ особенно съ качественной стороны. Поэтому можно лишь изумляться, читая у Толстого, что будто бы „только то ученіе вездѣ и во всѣхъ вѣкахъ считали хорошимъ, при которомъ ученикъ вполнѣ сравнивался съ учителемъ... только тѣ книги, считаемъ мы хорошими, въ которыхъ авторъ или образователь передаетъ все свое знаніе читателю или образовывающемуся“. Представляемое Толстымъ, какъ несомнѣнное и общепризнанное, на самомъ дѣлѣ рѣшительно невозможно, а потому совершенно ложно. Никогда ни учитель, ни сочинитель такими задачами не задаются.

При этомъ нужно еще замѣтить, что вліяніе науки, конечно, на много увеличивается, какъ скоро къ ея дѣйствію присоединяется болѣе или менѣе обаятельное и увлекающее вліяніе личности преподавателя. Только нужно признать, что допущеніе воспитательнаго вліянія личности преподавателя есть прямое нарушеніе

самыхъ основъ педагогической теоріи Толстого — испорченности природы взрослыхъ и свободы учащихся. Толстой хотѣлъ воздвигнуть, какъ будто, каменную стѣну, которая отдѣляла бы испорченныхъ взрослыхъ отъ гармонически организованныхъ и совершенныхъ дѣтей; воспитаніе признавалось деспотизмомъ, правъ воспитанія не допускалось, воспитатель, воспитывая, руководился завистью къ чистотѣ ребенка. Но вотъ теперь раздѣлявшая стѣна разрушена, поколѣнія объединены, преподаватель въ правѣ воспитательно вліять на образовываемаго.

Толстой говорилъ, что взрослые имѣютъ право только предлагать образовывающимся матеріалъ обученія, все же прочее зависитъ отъ самихъ учащихся. Въ такой постановкѣ дѣла ограниченіе свободы учащихся заключалось въ одномъ пунктѣ: они должны были принимать или отвергать то, что имъ предлагали взрослые, причемъ, конечно, былъ вполнѣ возможенъ случай, что взрослые не были въ состояніи предложить дѣтямъ то, что имъ особенно требовалось и было желательно. Не имѣя возможности сами предлагать себѣ предметы обученія, дѣти, естественно, ограничивались въ своей свободѣ обученія существующимъ предложеніемъ, зависѣвшимъ не отъ нихъ. Но такое ограниченіе лежитъ въ самомъ существѣ дѣла, не можетъ же каждый взрослый знать все и быть въ состояніи предложить дѣтямъ все для ихъ выбора. Теперь допускается новое и болѣе существенное ограниченіе свободы учащихся, учитель вполнѣ въ правѣ увлечь своихъ учениковъ въ извѣстную сторону умственныхъ занятій своею собственною любовью къ наукѣ, избранной свободнымъ желаніемъ учителя, а не учениковъ, въ правѣ вліять на нихъ своимъ, учителемъ созданнымъ, методомъ преподаванія, вообще своимъ отношеніемъ къ учащимся, т.-е. всею совокупностію своихъ личныхъ качествъ. Гдѣ же прежняя свобода учащихся? Имъ предлагаютъ, не ими намѣченные, предметы обученія и ихъ увлекаютъ въ сторону этихъ предметовъ всѣми доступными предлагающимъ средствами. Остается у учащихся только одна простая возможность сохраненія свободы образованія: не увлекаться, когда ихъ увлекаютъ, такъ какъ ихъ къ этому никто не принуждаетъ. Но какъ не увлечься? Съ одной стороны, неопытныя, незнающія и довѣрчивыя дѣти, съ другой—взрослые, развитые, вооруженные наукой, любящіе свою, свободно-избранную, науку и притомъ, можетъ быть, хорошіе люди, прекрасные краснорѣчивые преподаватели. Какъ не увлечься?. Какъ не пойти за могучей притягивающей силой маленькой силенкѣ? Прямого физическаго принужденія здѣсь нѣтъ, но косвенное и психическое не-

сомнѣнно есть. Про самого же Толстого одинъ наблюдатель его Ясно-Полянской школы замѣчаетъ [1]), что онъ своею любовью къ дѣтямъ, простотою обращенія, соединенною съ психологическимъ тактомъ, веселымъ нравомъ, способностію интереснаго, увлекательнаго разсказа пріобрѣлъ не только полное довѣріе учащихся, но и прочный авторитетъ, такъ что желанія Толстого, даже невыраженныя, были инстинктивными законами совѣсти для дѣтей, крѣпко вѣрившихъ въ него и крѣпко его любившихъ. Дѣти были бы свободнѣе въ дѣлѣ своего образованія, если бы взрослые только предлагали имъ предметы занятій, не стараясь влiять на ихъ умственныя склонности и вкусы ни своею любовью, ни хорошимъ обращеніемъ, ни методомъ. Но такое положеніе предлагающихъ, какъ замѣчено, совершенно неестественно, фальшиво и невозможно.

Представленныя замѣчанія показываютъ, что взглядъ Толстого на свободу образованія учащихся и воспитательное вліяніе учителя заключаетъ нѣчто не вполнѣ согласное и примиримое одно съ другимъ, недостаточно выясненное и опредѣленное. Затрудненіе увеличивается еще больше, если мы обратимъ вниманіе на опредѣленіе свободы учащихся, данное Толстымъ въ его педагогической статьѣ „О народномъ образованіи“, появившейся въ „Отечественныхъ запискахъ“ въ 1875 г. Прежде, въ 1862 г., въ журналѣ „Ясная Поляна“, Толстой говорилъ: „только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и какъ учить, можетъ быть основой всякаго обученія“ (IV, 150). Учитель имѣлъ право только предлагать. Въ 1875 г. Толстой говорилъ, что „граница этой свободы (учащихся) сама собой опредѣляется учителемъ, его знаніемъ, его способностью руководить школой; что свобода эта не можетъ быть предписываема; мѣра этой свободы есть только результатъ большаго или меньшаго знанія и таланта учителя. Свобода эта не есть правило“ и т. д. (XII, 567—8). Здѣсь говорится о „границѣ“ и „мѣрѣ“ свободы учащихся, объ опредѣленіи этихъ границы и мѣры „учителемъ, его способностью руководить школой“. Все это несогласно съ тѣмъ, что говорилось прежде о свободѣ образованія учащихся. Точно также, съ прежде сказаннымъ о свободѣ учащихся, несогласно и другое положеніе Толстого въ этой статьѣ, что подъ свободою образованія нужно понимать свободу учащихся или ихъ родителей относиться къ школѣ такъ или иначе (XII, 562—3). Родители — дѣло совершенно осо-

[1]) Марковъ. Русскій Вѣстникъ, 1862 г., № 5.

бенное, самъ же Толстой призналъ ихъ испорченными, а ихъ желанія по части образованія своихъ дѣтей часто несогласными съ желаніями самихъ дѣтей.

Сумма условій, дѣйствіемъ которыхъ совершается физическій и духовный ростъ человѣка, довольно велика и самыя условія разнообразны. Наибольшая часть условій такова, что уклониться отъ ихъ вліянія человѣку невозможно, они дѣйствуютъ неотразимо, опредѣляя направленіе и характеръ развитія. Прежде всего, человѣкъ воспитывается вліяніемъ свойствъ обитаемой имъ страны и почвы. Для физическаго склада, питанія, наступленія физической зрѣлости и увяданія, всей матеріальной обстановки человѣка, промысловъ, занятій дѣло далеко небезразличное родиться и жить въ той или другой странѣ, съ такой или иной почвой. Уйти отъ вліянія обитаемой страны и почвы на весь физическій складъ и бытъ и чрезъ нихъ на духовное развитіе невозможно. За вліяніемъ страны слѣдуетъ вліяніе народа, его языка, исторіи, учрежденій, характера, жизни. Этотъ родъ вліяній особенно чувствителенъ въ духовномъ отношеніи, имъ даются единицѣ, индивидууму народная душа, народныя воззрѣнія и убѣжденія, религія, идеалы, способъ мышленія, рѣчь, словомъ, имъ создается человѣкъ духовно, какъ вліяніемъ страны и почвы физически. Вліяніе народа столь же неизбѣжно, какъ и вліяніе страны, и не менѣе могущественно. Частнѣйшія условія положенія субъекта—родится и живетъ онъ въ городѣ или деревнѣ, въ семьѣ, принадлежащей такому или иному сословію, образованной или необразованной и т. д. довершаютъ воспитательныя вліянія и формировку субъекта по извѣстному образцу.

Такимъ образомъ, развивающійся субъектъ со всѣхъ сторонъ охваченъ могущественными воспитательными вліяніями, которыя даютъ ему, не спрашиваясь его, опредѣленную физическую организацію, свойственную народу, даютъ народные же рѣчь, способъ мышленія, религію, общественные идеалы, привычки образованнаго или необразованнаго человѣка, горожанина или селянина и т. д. Есть ли человѣкъ такой или иной—это по существу зависитъ отъ вышеуказанныхъ воспитательныхъ вліяній, причисляя къ нимъ и наслѣдственныя свойства; а эти воспитательныя вліянія совершенно неизбѣжны и неустранимы. Толстой говоритъ о деспотизмѣ и насиліи при воспитательномъ вліяніи учителя и школы. Да много ли они могутъ прибавить къ тому, что даютъ природа, народъ, семья? Много ли они могутъ сдѣлать, когда личность въ существѣ своемъ формируется

по готовому народному образцу могучими и неотразимыми дѣятелями? Къ тому же школьное образованіе не необходимо, его можно миновать, и многіе минуютъ, его можно измѣнять, ставить такъ и иначе. Умалять силу и вліятельность образованія мы не станемъ, имѣя въ виду, что это есть дѣятельность преднамѣренная и систематическая, захватывающая человѣка въ тотъ періодъ жизни, когда податливость на всякія вліянія бываетъ наибольшая; но все же оно можетъ сдѣлать не особенно много, по сравненію съ вліяніемъ страны, народа и семьи, да оно само притомъ и не вполнѣ свободно.

Хотя образованіе, истекая изъ сознательной и намѣренной дѣятельности человѣческаго ума, является фактомъ болѣе свободнымъ и измѣнчивымъ, чѣмъ воспитаніе (вліяніемъ страны, народа и семьи), тѣмъ не менѣе оно свободно не вполнѣ, а относительно, его направленіе и характеръ опредѣляются весьма серьезными и глубокими основаніями. Образованіе, прежде всего, существенно зависитъ отъ воспитанія. Образованіе развивается на почвѣ воспитанія и безъ него ничтожно; оно можетъ отрываться отъ своей естественной почвы и матери, даже противорѣчить воспитанію; образовательную систему можно взять у другого народа и насильно навязывать своему, но все это ненадолго: народъ или отвергнетъ чуждую его воспитательнымъ идеаламъ образовательную систему, или же измѣнитъ и переработаетъ ее, согласуетъ и приведетъ въ гармонію съ воспитаніемъ. Въ характерѣ воспитанія заключается источникъ національности образованія. Измѣнить отношенія между воспитаніемъ и образованіемъ, поставить образованіе выше воспитанія невозможно: вліяніе страны, народа и семьи во много разъ сильнѣе вліянія школы, не школа руководитъ жизнью, а жизнь школой, почему non scholae, sed vitae discimus. Далѣе, практика образованія мало-по-малу создаетъ школьный опытъ, опытъ постепенно вырабатывается въ теорію школы, и школьныя практика и теорія сильно вліяютъ на организацію школъ, на постановку образованія. Освободиться отъ этого вліянія образованію очень трудно, да собственно и нѣтъ нужды: слѣдуетъ къ этому вліянію относиться критически, провѣрять его, но школьный опытъ полезенъ, будучи богатой сокровищницей педагогическихъ знаній. Отвергнуть съ легкимъ сердцемъ многовѣковый педагогическій опытъ народа и цѣлаго человѣчества и въ замѣнъ его самоувѣренно поставить личный опытъ нѣсколькихъ лѣтъ — едва-ли благоразумно: на мѣсто отвергнутой великой силы ставится нѣчто маленькое. Толстой не высоко цѣнилъ педагогическій опытъ человѣчества, а между

тѣмъ вся его дѣятельность прошла подъ вліяніемъ этого опыта. Не говоря уже о томъ, что самое зерно его педагогическихъ взглядовъ есть протестъ противъ одной стороны педагогическаго опыта — принудительности образованія, а вся теорія есть какъ бы видоизмѣненіе педагогической теоріи Руссо, въ практикѣ своей педагогической дѣятельности Толстой находился постоянно подъ вліяніемъ педагогическаго опыта человѣчества. Въ Ясно-Полянской школѣ преподавались слѣдующіе предметы: чтеніе механическое и постепенное, письмо, каллиграфія, грамматика, св. исторія, русская исторія, рисованіе, черченіе, пѣніе, математика, бесѣды изъ естественныхъ наукъ, Законъ Божій. Почему преподавались эти, а не другіе предметы? Да потому, что эти предметы обыкновенно преподаются въ школахъ. Въ своей статьѣ „О народномъ образованіи“ Толстой утверждаетъ, что требованія русскаго народа относительно курса народной школы вездѣ, *во всей Россіи*, совершенно одинаковы, именно знаніе русской и славянской грамоты и счетъ, всякія же естественныя исторіи, географіи и исторіи (кромѣ священной), всякое наглядное обученіе народъ, будто бы, вездѣ и всегда считаетъ безполезными пустяками. Но, конечно, Толстой не могъ узнать взглядовъ на этотъ предметъ народа во всей Россіи, языкъ же и математика издавна признаны педагогическимъ опытомъ образованнаго человѣчества одними изъ лучшихъ образовательныхъ средствъ, годными для курсовъ всѣхъ общеобразовательныхъ школъ. И вся педагогическая система Толстого есть не что иное, какъ своеобразная педагогическая философія довольно умозрительнаго характера, потому что опытъ не могъ дать такихъ широкихъ положеній, какъ слѣдующія: законъ эволюціи вздоръ, дѣтская природа совершенна, а природа взрослыхъ испорчена, воспитаніе вредно и лишь допустимо образованіе, русскій народъ хочетъ учиться только языку да счету и т. п. Но Толстой правъ, настаивая на переоцѣнкѣ педагогическихъ цѣнностей, на расширеніи опыта въ педагогіи, на превращеніи каждой школы въ педагогическую лабораторію. Съ этой точки зрѣнія весьма любопытны и характерны воззрѣнія Толстого на задачи педагогическаго журнала, на тѣ отдѣлы и статьи, которые желательны въ органѣ современной педагогіи. Эти взгляды онъ высказалъ, обращаясь въ апрѣльскомъ нумерѣ „Ясной Поляны“ съ просьбой о сотрудничествѣ къ директорамъ гимназій, штатнымъ смотрителямъ, учителямъ гимназій, уѣздныхъ, приходскихъ и частныхъ училищъ и церковно-служителямъ и намѣчая въ общемъ содержаніе статей, которыя онъ желалъ бы получать отъ нихъ для

своего журнала. Всѣ таковыя статьи должны имѣть строго опытный и отчасти даже экспериментальный характеръ [1]).

Наконецъ, образованіе и потому не совершенно свободно, что стремленіе осуществлять идеалы, желаніе обезпечить успѣхъ своихъ начинаній и взглядовъ, побужденіе создать прочное положеніе реформѣ, предопредѣлить ходъ будущихъ событій побуждаютъ старшее поколѣніе направлять образованіе юношества по извѣстному опредѣленному пути, давать ему ту или иную постановку. Освободиться совсѣмъ отъ всѣхъ этихъ вліяній образованію невозможно, его нельзя организовать безъ оглядки по сторонамъ, на жизнь, на исторію, на стремленія современниковъ, невозможно вести образованіе юношества, закрывъ глаза на всѣхъ и на все и ничего не видя, кромѣ желаній и удовольствія юношества. Самъ Толстой признаетъ, что если существуетъ вѣками такое ненормальное явленіе, какъ насиліе въ образованіи, то причины этого явленія должны корениться въ человѣческой природѣ. Причины эти онъ находитъ во влія-

---

[1]) Такъ какъ упоминаемое редакціонное обращеніе Толстого о сотрудничествѣ не вошло въ собраніе его сочиненій, а между тѣмъ оно очень характерно и опредѣленно разъясняетъ, какого опыта и экспериментаціи онъ желалъ отъ новой педагогики, то мы приведемъ здѣсь перечисленіе тѣхъ отдѣловъ, по которымъ Толстой хотѣлъ-бы получить статьи для своего журнала:

1) Описаніе опытовъ, новыхъ пріемовъ преподаванія по грамотѣ, языку, математикѣ, исторіи и географіи, землемѣрію, рисованію, пѣнію, Закону Божію и естественнымъ наукамъ (искреннее описаніе опыта со всѣми колебаніями, измѣненіями, неудачами и ошибками гораздо поучительнѣе и дороже для науки, чѣмъ изложенія будто-бы непогрѣшимой методы).

2) Объ опытахъ, новыхъ способахъ управленія учениками и администраціи училищъ. Наблюденія надъ вліяніемъ наказаній и наградъ.

3) О способахъ и случаяхъ свободнаго внѣшкольнаго образованія. Наблюденія надъ приложеніями и дальнѣйшимъ развитіемъ знаній, выносимыхъ изъ школъ учениками.

4) О поразительныхъ неуспѣхахъ преподаванія и о причинахъ такихъ неуспѣховъ, какъ зависящихъ отъ устройства училищъ, такъ и отъ личныхъ недостатковъ преподавателей.

5) О книгахъ, имѣющихъ успѣхъ между учениками и вообще между народомъ и сужденія о нихъ учениковъ и вообще народа.

6) Характеристики какъ цѣлыхъ училищъ, такъ и отдѣльныхъ поразительныхъ особенными типическими недостатками или достоинствами учителей и учениковъ.

7) Объ отношеніяхъ родителей учениковъ къ дѣтямъ, къ учителямъ, и о требованіяхъ родителей отъ образованія.

8) Описанія возникновенія и развитія школъ и библіотекъ.

Эти отдѣлы можно смѣло рекомендовать включить въ свою программу и современнымъ серьезнымъ педагогическимъ журналамъ.

ніи на постановку образованія семейства, религіи, государства и общества, но думаетъ, что, съ признаніемъ права свободнаго развитія каждой личности, вліяніе перечисленныхъ причинъ устранится, что едва-ли когда нибудь вполнѣ можетъ быть осуществлено. Но все же образованіе, повторимъ, относительно свободно, оно измѣнчивѣе, болѣе подлежитъ вліянію разума отдѣльныхъ лицъ и потому допускаетъ все же большій просторъ, чѣмъ воспитаніе. На что употребить эту долю свободы, присущую образованію, какой цѣли должно служить образованіе?

Такъ какъ образованіе неразрывно связано съ воспитаніемъ и вмѣстѣ съ нимъ составляетъ одно цѣлое, то своимъ вліяніемъ образованіе должно дополнять и по возможности уравновѣшивать воспитательныя вліянія страны, народа и семьи. Эти послѣднія вліянія уподобляютъ единицу массѣ, даютъ индивидуму свойства и признаки, общіе съ другими—народную физическую организацію и народную душу, они приводятъ всѣхъ индивидуумовъ къ одному знаменателю, дѣлаютъ отдѣльныхъ людей простыми экземплярами одного типа; образованіе-же должно поддерживать индивидуальность учащагося, его самостоятельность и оригинальность, оно должно содѣйствовать тому, чтобы народный типъ отливался и выражался въ самобытныхъ личностяхъ, имѣющихъ, на почвѣ народныхъ чертъ, свою индивидуальную духовную физіономію. Жизнь, развитіе, культура обусловливаются, съ одной стороны, гармоничною дѣятельностью многихъ, съ другой—ихъ дѣятельностью самостоятельной, оригинальной. При отсутствіи индивидуальности жизнь замираетъ, начинается прозябаніе. Для поддержанія индивидуальности образованіе должно быть свободнымъ.

Вдумываясь въ систему общаго образованія, господствующую въ Европѣ, нельзя не обратить вниманіе на тотъ фактъ, что общеобразовательныхъ системъ очень мало, между тѣмъ какъ дѣтей различнаго умственнаго склада, воспитывающихся по такимъ системамъ, очень много. Сколькими системами общаго образованія располагаетъ нынѣ Европа? Нѣкоторые говорятъ одной—классической, другіе прибавляютъ къ ней еще реальную. Будемъ считать двѣ, прибавимъ къ нимъ даже нѣкоторыя другія измѣненія общеобразовательныхъ системъ, какія встрѣчаются напр. въ женскихъ гимназіяхъ, военныхъ и духовно-учебныхъ заведеніяхъ. Получится всего на всего пять болѣе или менѣе различныхъ системъ общаго образованія. По этимъ пяти системамъ образовываются сотни тысячъ дѣтей различнаго умственнаго

склада, характера, воспріимчивости, первоначальнаго домашняго воспитанія и т. д. Можемъ ли мы утверждать, что эти пять системъ вполнѣ соотвѣтствуютъ, вполнѣ удовлетворяютъ умственнымъ запросамъ и потребностямъ сотенъ тысячъ учащихся? Едва-ли многіе рѣшатся отвѣтить на этотъ вопросъ: да, соотвѣтствуютъ и удовлетворяютъ, потому что несоотвѣтствіе сказывается весьма ощутительными фактами. Издавна въ школахъ замѣчено такое странное явленіе, что дѣти способныя, бойкія, съ рѣзко выраженною индивидуальностью, учатся въ школахъ плохо и нерѣдко бываютъ послѣдними учениками; дѣти-же смирныя, податливыя, нѣсколько безличныя, и не отличающіяся способностями, учатся хорошо и часто оставляютъ далеко позади себя дѣтей первой категоріи. Другой подобный-же фактъ: одинъ и тотъ же ребенокъ бываетъ совершенно различнымъ человѣкомъ на улицѣ, дома и въ школѣ. Дома или на улицѣ — это „жизнерадостное, любознательное существо, съ улыбкой на глазахъ и на устахъ, во всемъ ищущее поученія, какъ радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своимъ языкомъ“; въ школѣ—это „измученное, сжавшееся существо, съ выраженіемъ усталости, страха и скуки, повторяющее однѣми губами чужія слова на чужомъ языкѣ, существо, душа котораго, какъ улитка, спряталась въ свой домикъ“. Пораженный этимъ фактомъ и сильно сгущая краски, Толстой говоритъ: „то странное психологическое состояніе, которое я назову школьнымъ состояніемъ души, которое мы всѣ, къ несчастью, такъ хорошо знаемъ, состоитъ въ томъ, что всѣ высшія способности — воображеніе, творчество, соображеніе уступаютъ мѣсто какимъ-то другимъ полуживотнымъ способностямъ произносить звуки независимо отъ соображенія, считать числа сряду 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображенію подставлять подъ нихъ какіе либо образы; однимъ словомъ способность подавлять въ себѣ всѣ высшія способности для развитія только тѣхъ, которыя совпадаютъ съ школьнымъ состояніемъ — страхъ, напряженіе памяти и вниманіе. Всякій школьникъ до тѣхъ поръ составляетъ диспаратъ въ школѣ, пока онъ не попалъ въ колею этого полуживотнаго состоянія. Какъ скоро ребенокъ дошелъ до этого состоянія, утратилъ всю независимость и самостоятельность, какъ только проявляются въ немъ различные симптомы довѣрія — лицемѣріе, безцѣльная ложь, тупикъ и т. п., такъ онъ не составляетъ уже диспаратъ въ школѣ, онъ попалъ въ колею и учитель начинаетъ быть имъ доволенъ“ [1]).

[1]) Т. IV, 16—17.

Краски, какъ замѣчено, взяты Толстымъ слишкомъ мрачныя и наложены густо, но тѣмъ не менѣе самаго факта отрицать нельзя. Толстой приписываетъ указанные факты принудительной системѣ образованія, но принудительность здѣсь слѣдствіе, а не причина. Почему дѣтей нужно принуждать учиться, почему школа разрушаетъ ихъ жизнерадостное домашнее настроеніе? Потому что обученіе не соотвѣтствуетъ умственнымъ потребностямъ и запросамъ дѣтей, не отвѣчаетъ на то, о чемъ дѣти спрашиваютъ, и внушаетъ то, къ чему они совершенно равнодушны; потому что нѣтъ сродства между умственнымъ складомъ дѣтей и проходимымъ ими курсомъ. Потребность знанія и умственнаго труда есть реальная потребность современнаго человѣка, ея удовлетвореніе не мучительно, а пріятно, нормальный ребенокъ такъ же жаждетъ знать и работать умомъ, какъ и бѣгать, играть, работать мускулами. Сумѣйте удовлетворить соотвѣтственнымъ образомъ эту умственную потребность и всякое принужденіе въ обученіи исчезнетъ, тогда дѣти сами охотно пойдутъ въ школы, ихъ не нужно будетъ заманивать и гнать туда. Педагогъ долженъ поступать какъ врачъ: нельзя лѣчить, не опредѣливъ болѣзни и не зная тѣхъ средствъ, которыя могутъ спасительно дѣйствовать въ данномъ случаѣ. Безъ этихъ двухъ существенныхъ условій въ какую прекрасную обстановку ни ставьте больного, толку будетъ мало. Точно также долженъ поступать и педагогъ: прежде чѣмъ вести обученіе данной личности по извѣстной системѣ, онъ долженъ узнать умственный и весь душевный складъ личности и затѣмъ опредѣлить, какое сочетаніе образовательныхъ средствъ въ данномъ случаѣ можетъ быть пригодно. Такихъ общеобразовательныхъ сочетаній предметовъ должно быть не два или пять, а цѣлые десятки, столько, сколько будетъ отыскано и опредѣлено главнѣйшихъ видоизмѣненій умственнаго и всего душевнаго склада дѣтей.

Но откуда же взять такое множество сочетаній общеобразовательныхъ предметовъ? Нѣкоторые серьезные педагоги утверждаютъ, что возможно всего на всего одно сочетаніе, называемое классической системой образованія; реальная система образованія неравноправна съ классической, а про другія видоизмѣненія единственной общеобразовательной системы нечего и говорить.—Бѣдная человѣческая культура! Сколько вѣковъ она существуетъ, сколько труда въ нее вложено и цѣлыми человѣческими массами и лучшими ихъ единичными представителями, сколько наукъ, искусствъ, языковъ, различныхъ ремеслъ и другихъ поучительныхъ вещей ею создано, а вотъ когда заходитъ

рѣчь объ образованіи дѣтей, то изъ всей громадной массы орудій культуры можетъ быть сдѣлано для сотенъ тысячъ различныхъ дѣтей только одно, много два вполнѣ цѣлесообразныя и удовлетворительныя сочетанія. Неужели въ самомъ дѣлѣ вся культура, въ приложеніи къ общему образованію дѣтей, исчерпывается до дна однимъ, двумя сочетаніями и болѣе не проси, быть не можетъ? Такъ думать нѣтъ никакой необходимости.

При опредѣленіи состава общеобразовательнаго курса держатся преимущественно объективной точки зрѣнія — свойствъ преподаваемыхъ предметовъ. Въ общеобразовательный курсъ вносятъ или такіе предметы, которые въ своемъ развитіи наиболѣе послѣдовательны, точны, опредѣленны, или такіе, которые заключаютъ богатство всякаго рода упражненій и непосредственно касаются языка, этого могущественнаго культурнаго орудія, или такіе, которые обильны содержаніемъ, просвѣтляютъ взглядъ на природу и т. п. Опредѣливъ съ такой объективно-отвлеченной точки зрѣнія составъ курса, предлагаютъ дѣтямъ его усвоять. Но у дѣтей душа, умъ могутъ не лежать къ рекомендуемымъ предметамъ; предлагаемые предметы, спору нѣтъ, прекрасны, умны, содержательны; многимъ дѣтямъ они нравятся, соотвѣтствуютъ складу ихъ ума; а многія не въ состояніи заниматься ими съ охотой, ихъ умъ требуетъ другой духовной пищи, примѣнительной къ ихъ душевнымъ особенностямъ. Исходная точка при опредѣленіи состава общеобразовательнаго курса должна быть главнымъ образомъ субъективная, а не объективная, не то нужно вносить въ курсъ, что умно и прекрасно само по себѣ, а то, что можетъ хорошо развить и образовать умы учащихся, что соотвѣтствуетъ естественнымъ особенностямъ ихъ умовъ. Для дѣтей одного склада ума самымъ лучшимъ образовательнымъ средствомъ окажутся языки, для дѣтей съ другимъ складомъ ума — математика, для третьихъ естественныя науки, для четвертыхъ, пятыхъ, сотыхъ — разнообразныя сочетанія языковъ, математики, естествознанія, съ прибавкой новыхъ другихъ наукъ, искусствъ и даже ремеслъ. Съ такой точки зрѣнія культура можетъ дать не одно или два или пять сочетаній общеобразовательныхъ средствъ, а безчисленное множество.

Не понизится ли отъ такого порядка образовательный цензъ учащагося юношества? Теперь оно изучаетъ самые отборные, самые лучшіе предметы изъ всего умственнаго запаса человѣчества, а тогда, кромѣ отборныхъ, оно будетъ изучать и другіе, менѣе совершенные, предметы, если послѣдніе будутъ соотвѣтствовать по своему содержанію складу умовъ учащихся. Такое

опасеніе неосновательно. Истинно образованный человѣкъ не тотъ, который прошелъ хотя бы образцовую, но несоотвѣтствующую его способностямъ школу; у такого человѣка образованіе всегда будетъ чѣмъ-то внѣшнимъ и чужимъ, онъ не проникнется глубоко образовательными началами, не всосетъ ихъ, не сдѣлаетъ безраздѣльнымъ своимъ достояніемъ. Образованіе будетъ само по себѣ, а онъ самъ по себѣ; между его способностями и изучаемымъ курсомъ не будетъ гармоніи, единства, вліянія, въ его сознаніи и во всемъ умѣ будетъ двойственность, которая вредно отразится на всей его дальнѣйшей дѣятельности. Все, что пріобрѣтетъ такой человѣкъ отъ образованія, будетъ только внѣшнее, костюмъ и лоскъ образованности, которые легко сбрасываются и стираются; жажды знанія и умственнаго труда у такого человѣка не будетъ, она будетъ заглушена и подавлена долголѣтнимъ несоотвѣтственнымъ удовлетвореніемъ. Истинно образованный человѣкъ тотъ, кто развилъ и образовалъ свои способности соотвѣтствующими имъ по качеству и количеству упражненіями, у кого нѣтъ въ умѣ двойственности, возникающей отъ того, что природа его ума влечетъ его въ одну сторону, а проходимый курсъ въ другую, который глубоко усвояетъ и проникается образовательными началами, сливается въ одно цѣлое съ проходимымъ курсомъ и жажду знанія сохраняетъ до гроба, а не до выпускного только экзамена. Однимъ словомъ, истинное образованіе непремѣнно соотвѣтствуетъ способностямъ и состоянію ума учащагося; образованіе, соотвѣтственное способностямъ и состоянію ума учащагося, будетъ прямо служить развитію и укрѣпленію индивидуальныхъ свойствъ личности; образованіе, соотвѣтствующее личнымъ свойствамъ и поддерживающее индивидуальность, сдѣлаетъ не нужнымъ и излишнимъ какое-либо принужденіе.

Что касается собственно взглядовъ Толстого на народную школу, то они, особенно же статья 1875 г. (въ Отечественныхъ Запискахъ) о народномъ образованіи, вызвали самую живую полемику. Въ настоящее время этотъ споръ рѣшается легко.

Осужденіе Толстымъ русскихъ педагоговъ за увлеченіе нѣмецкой педагогіей было и справедливо и несправедливо. Справедливо, потому что увлеченіе было подчасъ чрезмѣрное и доходило до наивности; несправедливо, потому что просматривалась историческая необходимость этого явленія и та несомнѣнная польза, которую оно принесло русскому образованію и русской школѣ. Точно также, когда противники Толстого нападали на крайнюю бѣдность его образовательныхъ идеаловъ по части

народныхъ школъ, въ которыхъ, по его собственнымъ словамъ, будутъ учить богомольцы, богомолки, пьяные солдаты, выгнанные писаря и дьячки, тогда они были и правы и неправы, судя по тому, какъ понимать предметъ спора. О чемъ шла рѣчь—объ образованіи, хотя бы и элементарномъ, или о грамотности? Если объ образованіи, то правы были противники Толстого; если о грамотности, то правъ былъ Толстой. Толстой говорилъ о простой грамотности, онъ говорилъ, что и у богомолокъ и у солдатъ и у дьячковъ можно выучиться грамотѣ, и многіе дѣйствительно выучивались бѣгло читать, красиво писать, а дурныя привычки, вынесенныя изъ подобнаго ученья, довольно легко, будто-бы, можно искоренить; онъ желалъ, чтобы вмѣсто 20 школъ нѣмецкихъ дорогихъ было 400 дешевыхъ народныхъ и на 9000 р. онъ считалъ возможнымъ устроить 400 школъ (безъ помѣщенія), что даетъ въ среднемъ по 22 р. 50 к. на школу. Очевидно, рѣчь шла о простой грамотности. Такъ какъ русскій народъ и по сей день безграмотенъ, то нельзя пренебрегать никакой школой, никакимъ учителемъ. Нѣтъ такой дурной школы, такого плохого учителя, отъ которыхъ народъ не могъ бы извлечь для себя нѣкоторой пользы. Связывать его какими-либо нормами, типами, обязательными правилами нельзя, школы грамотности его чисто домашнее дѣло и ему его и вѣдать. Но грамотность не образованіе, сдѣлать народъ грамотнымъ не значитъ сдѣлать его образованнымъ. Дать человѣку въ руки ложку и вилку не значитъ еще накормить его, грамотность только орудіе, средство для полученія образованія, но не самое образованіе. А получить образованіе хотя бы и элементарное, хотя бы въ томъ размѣрѣ, какъ его опредѣляетъ Толстой, „славянскій, русскій языкъ и ариѳметика до высшей возможной степени, и ничего кромѣ этого“ — у богомолокъ, дьячковъ и солдатъ невозможно, такъ какъ они сами полуграмотны.

При этомъ нельзя не сказать, что Толстой очень низко цѣнитъ дѣятельность земства въ дѣлѣ распространенія народнаго образованія, онъ ставитъ его на одну доску съ министерствомъ народнаго просвѣщенія, которое изъ своего бюджета удѣляетъ собственно на народныя школы чрезвычайно мало. Толстой говоритъ о „земско-министерскомъ вѣдомствѣ“. Но заслуги земства въ дѣлѣ распространенія народнаго образованія весьма значительны, народная школа создана преимущественно земствомъ и о немъ слѣдуетъ говорить въ другомъ тонѣ и отдѣльно отъ министерства народнаго просвѣщенія.

Такимъ образомъ вся суть взглядовъ Толстого на народную

школу, оставляя въ сторонѣ его общія педагогическія начала, о свободѣ и опытѣ, какъ высшихъ принципахъ образованія, сводится къ тому, что при организаціи народнаго образованія нужно стремиться не къ наилучшему, но къ осуществимому, что нужно постоянно имѣть въ виду бытовую сторону народной жизни и къ ней прилаживать школу по части помѣщенія, времени и количества занятій, вознагражденія учителя и т. д. Школа должна принять самыя разнообразныя формы, примѣнительно къ мѣстнымъ условіямъ. А чтобы лучше достигнуть желаемой полной гармоніи между народной школой и народной жизнью, для этого вѣрнѣе всего дѣло организаціи народной школы предоставить самимъ крестьянамъ, оставивъ за земствомъ право выдачи денежныхъ пособій и надзоръ за педагогической стороной школъ. По нынѣшнему своему положенію, народъ по большей части устроитъ себѣ дешевенькія школы грамотности, къ распространенію которыхъ и слѣдуетъ стремиться — числомъ побольше, цѣною подешевле. Кое-гдѣ устроятся школы и получше, побогаче, но вообще дѣло собственно образованія народа — дѣло будущаго, настоящее же дѣло — распространеніе простой грамотности среди крестьянъ.

Противъ болѣе дѣятельнаго участія народа въ устройствѣ своихъ школъ мы возражать не можемъ, но ихъ культурный уровень долженъ быть выше, одной грамотности мало. Въ настоящее время дѣло народнаго образованія все же измѣнилось нѣсколько къ лучшему и нынѣ народъ уже не ограничивается тѣми запросами и той школой, которые его когда-то вполнѣ могли удовлетворять. Нынѣ, напримѣръ, въ значительной степени распространенъ четырехлѣтній типъ народной школы вмѣсто прежняго трехлѣтняго, который, однако, даже Корфъ считалъ нѣсколько обременительнымъ для народа, утверждая, что на третью зиму многіе школьники не приходятъ въ школу, что было совершенно справедливо.

На основаніи представленныхъ замѣчаній нельзя признать правильными основныя положенія педагогической теоріи Толстого: его нападки на современную культуру, догматъ о совершенствѣ дѣтской природы, его опредѣленіе задачъ школы, отношеній старшаго поколѣнія къ младшему (отрицаніе права воспитывать). Но недостатки по всѣмъ этимъ пунктамъ не исключаютъ справедливости того главнаго заключенія, къ обоснованію котораго Толстой направляетъ всѣ свои усилія, именно, что образованіе должно быть чуждо принудительности, должно быть свободнымъ. Только осуществимость этого принципа не

зависитъ отъ принятія тѣхъ положеній, которыми мотивируетъ его въ своей педагогической теоріи Толстой, а обусловливается соображеніями другого рода. Самая свобода образованія должна быть понимаема не формально, какъ предоставленіе дѣтей самимъ себѣ — пусть усвояютъ, что и какъ имъ нравится, — свободное образованіе есть образованіе, соотвѣтствующее особенностямъ душевнаго склада дѣтей, поддерживающее индивидуальность учащихся и чуждое принудительности. Такое образованіе предполагаетъ научное изученіе дѣтской природы, основательную оцѣнку и группировку многообразныхъ культурно-образовательныхъ средствъ въ соотвѣтствіи съ главнѣйшими видоизмѣненіями дѣтской природы, широкое и разностороннее образовательное вліяніе взрослыхъ на дѣтей, хотя и не прямое, не вынудительное, а косвенное.

Въ частности заслуги Толстого для правильной организаціи народной русской школы, кромѣ указанія ей общихъ новыхъ началъ—свободы и опыта и ихъ осуществленія въ яснополянской школѣ,—заключаются въ слѣдующемъ: а) онъ подвергъ остроумной и ѣдкой критикѣ неумѣренныя, буквальныя заимствованія русскихъ педагоговъ у нѣмецкихъ; б) онъ выдвигалъ на первый планъ въ устройствѣ школъ грамоты самый народъ, предоставляя ему самому устроять начальное обученіе своихъ дѣтей; в) онъ написалъ богатыя по содержанію и прекрасныя по языку и картинности четыре книжки для чтенія дѣтямъ, которыя широко распространились въ народныхъ школахъ, внеся въ нихъ свѣжую, бодрую струю [1]).

---

[1]) Поэтому мы не можемъ согласиться съ весьма односторонней и по существу неправильной оцѣнкой смысла и значенія теоріи Толстого, какъ теоріи сплошь отрицательной и ненаучной, вполнѣ безплодной, въ своихъ основныхъ выводахъ не дающей ничего положительнаго, что можно бы внести въ педагогическую теорію и чѣмъ можно бы воспользоваться на практикѣ (кромѣ азбуки, книжекъ для чтенія въ народныхъ школахъ и т. п.). Въ педагогической системѣ Толстого есть цѣнныя и положительныя ученія, а отрицательная сторона его теоріи имѣетъ свое значеніе. Притомъ оцѣнка взглядовъ Толстого произведена главнымъ образомъ съ церковно-догматической точки зрѣнія христіанства, каковая точка зрѣнія не вполнѣ пригодна для оцѣнки педагогическихъ теорій. Считаемъ не лишнимъ воспроизвести слова, сказанныя нами о значеніи педагогическихъ взглядовъ Л. Н. Толстого еще въ 1886 году: „пусть вы не согласитесь съ этими взглядами; тѣмъ не менѣе, чтеніе его педагогическихъ сочиненій будетъ далеко небезплоднымъ дѣломъ. Счастливъ мыслитель, который на алтарь науки можетъ положить крупицу чистаго, добытаго имъ, знанія; но достоинъ полнаго вниманія и такой писатель, который своими сочиненіями будитъ мысль читателя, ставитъ ему новые вопросы, заставляетъ думать и, путемъ возбу-

Созданіе идеала свободнаго образованія было протестомъ противъ господствовавшей принудительности образованія и въ этомъ смыслѣ оно было глубоко поучительно. Извѣстно, какъ безцеремонно и родители и школы относились къ дѣтямъ, навязывая имъ образованіе по своему вкусу и не справляясь съ ихъ склонностями и способностями. Такое насилованіе дѣтей начиналось очень рано. Уже въ семьѣ родители нерѣдко предопредѣляли будущее призваніе своего дѣтища и сообразно съ этимъ вели его воспитаніе и образованіе. Школы продолжали дѣло семьи, и если школьникъ задыхался въ школѣ, не соотвѣтствовавшей его природнымъ расположеніямъ, онъ объявлялся малоспособнымъ и торжественно изгонялся изъ учебнаго заведенія. Въ это-то время практическаго презрѣнія къ личнымъ свойствамъ питомцевъ, словно громъ, грянула теорія свободнаго образованія. Вы не имѣете права насиловать дѣтей, вы не знаете, что имъ нужно, вы только предлагайте, а не руководите. Дѣти сами возьмутъ, что имъ нужно. Это была и есть высоко полезная и поучительная теорія. Она защищала и оберегала дѣтей противъ посягательствъ взрослыхъ на цѣльность ихъ физической и духовной личности. Она сохраняетъ полную свою цѣнность и въ настоящее время.

Идеалъ свободнаго образованія, свободной школы одинъ изъ самыхъ характерныхъ идеаловъ эпохи реформъ. Идеалъ навѣянъ эпохой, могъ возникнуть только въ такое время, какъ шестидесятые годы. Не нужно считать изложенный идеалъ созданіемъ лишь Толстого, его личною собственностью; подобныя мысли бродили въ умахъ многихъ, мысли, можетъ быть, не

жденія мыслительности, ведетъ къ той же цѣли—истинному знанію. Если бы вы отказались признать за Толстымъ, какъ педагогомъ, значеніе перваго рода, хотя, кажется, не надобно быть пророкомъ, чтобы предсказать принципу свободнаго образованія, въ той или другой его формѣ, побѣду надъ принципомъ принудительнаго образованія;—то вы, несомнѣнно, не откажете Толстому въ способности возбуждать педагогическую мысль и именно въ томъ направленіи, чтобы сдѣлать образованіе явленіемъ вполнѣ жизненнымъ, народнымъ, чуждымъ всякой рутины и принужденія, а съ дѣтскою личностью обходиться бережно и деликатно". Нашъ авторъ глубоко заблуждается, когда утверждаетъ, что „сейчасъ, повидимому, онѣ (педагогическія статьи Толстого) забыты и никому не нужны". Новая свободная школа, о которой у насъ будетъ рѣчь въ слѣдующей главѣ, имѣетъ своею матерью яснополянскую школу, а отцомъ,—Толстого. (Въ этомъ примѣчаніи мы имѣли въ виду статью Н. К. Маккавейскаго „Педагогическія воззрѣнія графа Л. Н. Толстого", помѣщенную въ трудахъ кіевской духовной академіи за 1902 г. май). Нѣкоторыя же противорѣчія Толстого были давно отмѣчены критикой (напр. Чернышевскимъ, см. полное собраніе сочиненій, т. IX, отдѣлъ библіографіи).

совсѣмъ ясныя и опредѣленныя. Въ концѣ пятидесятыхъ и въ шестидесятые годы педагогическая мысль сразу ожила, какъ будто кто спрыснулъ ее живой водой. Разомъ появились новыя направленія, новые идеалы, прежнія мертвенность и казенщина исчезли. Были затронуты и поставлены на очередь самые существенные и широкіе вопросы объ общечеловѣческомъ образованіи, національномъ, свободномъ, объ отношеніи государства и общества къ народному образованію, и каждый изъ этихъ идеаловъ и вопросовъ привлекалъ къ себѣ вниманіе общества. Что Толстой былъ болѣе выразителемъ, чѣмъ творцомъ вышеизложенныхъ идей о свободномъ образованіи, это видно изъ того, что подобныя же идеи высказывались и другими лицами, одновременно съ Толстымъ, но независимо отъ него, и даже ранѣе его.

Въ журналѣ Толстого „Ясная Поляна" писалъ не одинъ редакторъ, но писали и другія лица, и ихъ воззрѣнія не были повтореніемъ воззрѣній Толстого, иногда уклонялись отъ его педагогики, хотя въ общемъ и были сходны со взглядами яснополянскаго учителя. Такъ авторъ статьи „Объ общественной дѣятельности на поприщѣ народнаго образованія" [1]) прекрасно и весьма отчетливо формулировалъ принципъ свободы въ дѣлѣ образованія. Неизвѣстный авторъ этой статьи главнымъ средствомъ для пріобрѣтенія знаній признаетъ непосредственное отношеніе къ явленіямъ жизни. Но непосредственное отношеніе къ явленіямъ жизни требуетъ полной свободы. Школа, учитель, книга—суть такія-же явленія жизни, какъ и родительскій домъ, работа, лѣсъ и небо. Для того, чтобы въ школѣ пріобрѣталось наибольшее число знаній, отношенія учениковъ къ школѣ, къ учителю, къ книгѣ должны быть столь-же свободными, какъ и отношенія этихъ учениковъ къ природѣ и ко всѣмъ жизненнымъ явленіямъ.

Другой сотрудникъ „Ясной Поляны" такъ разсуждалъ [2]): либо совершенная свобода дѣтей, при которой, кромѣ искусства читать и писать, насильно не вносилось-бы никакое воспитательное вліяніе, кромѣ того, которое они сами охотно принимаютъ, либо, при принудительномъ обученіи, совершенно одинаковыя воззрѣнія и среда учителя съ учениками.

Извѣстный критикъ и публицистъ Д. И. Писаревъ раньше Толстого (за годъ) началъ защищать идею свободнаго образованія и продолжалъ одновременно съ Толстымъ, вѣроятно, подъ

---

[1]) „Ясная Поляна". 1862 г., августъ.

[2]) Ib., Іюнь 1862 г., Г—ская школа.

его вліяніемъ. Писаревъ никогда собственно педагогіей не занимался, спеціалистомъ-педагогомъ не былъ, а въ своихъ статьяхъ касался этой области, какъ и многихъ другихъ, исключительно съ публицистической точки зрѣнія. Писаревъ имѣлъ много поклонниковъ и поклонницъ, работалъ во вліятельныхъ и распространенныхъ журналахъ, за нимъ стояла большая партія, его устами говорило видное направленіе умственной жизни общества. Такимъ образомъ педагогика Писарева была не личной, только ему принадлежащей, она была выраженіемъ взглядовъ цѣлой общественной партіи. Писаревъ, какъ публицистъ весьма чуткій и отзывчивый, лишь формулировалъ общественную мысль и настроеніе, не примѣшивая къ нимъ много личнаго. Поэтому, знакомясь съ его педагогическими взглядами, мы будемъ знакомиться не съ идеями писателя Писарева, а съ идеями русскаго общества шестидесятыхъ годовъ. Если и допустить, что Писаревъ читалъ педагогическія сочиненія Толстого и находился подъ ихъ вліяніемъ, то это нисколько не измѣняетъ существа дѣла. Писаревъ усвоялъ идеи, родственныя его міровоззрѣнію, а писаревское міровоззрѣніе было міровоззрѣніемъ значительной части русскаго общества шестидесятыхъ годовъ [1]). Еще въ 1861 году, разбирая женскіе типы нашихъ писателей-беллетристовъ, Писаревъ обсуждалъ воспитаніе героинь и по этому поводу предвосхитилъ идеи Толстого. Воспитывая нашихъ дѣтей, мы втискиваемъ, по мнѣнію Писарева, молодую жизнь въ тѣ уродливыя формы, которыя тяготѣли надъ нами. Мы поступаемъ такъ съ такими личностями, которыя сами еще не могутъ ни подать голоса, ни заявить протеста, ни оказать сопротивленія; мы безъ спросу мнемъ чужія личности и чужія силы. Когда дѣти подростаютъ и вступаютъ въ свои человѣческія права, они находятъ, что у нихъ все перепутано, мысль загромождена суевѣріями, чувство извращено или болѣзненно возбуждено, или

---

[1]) Въ статьѣ Русской Школы 1908 г. (№№ 5 и 6, 7 и 8), подъ заглавіемъ „Нигилистическая Педагогія“, утверждается, что педагогія Писарева представляетъ лишь блестящіе перепѣвы яснополянской педагогіи Толстого, который за 3—4 года до Писарева въ статьяхъ о народномъ образованіи, о воспитаніи и образованіи и т. п. развилъ идеи невмѣшательства, вредности воспитанія, полной свободы дѣтской личности. Но названныя статьи Толстого, равно какъ и журналъ Ясная Поляна, въ которомъ онѣ печатались, относятся къ 1862 году, а Писаревъ писалъ еще въ 1861 году. Не нужно забывать, что проповѣдь абсолютной умственной самодѣятельности была довольно обычной и любимой въ журналахъ того времени, ниспровергавшихъ всякіе авторитеты, доказывавшихъ вредъ вліянія какихъ бы то ни было авторитетовъ на развивающуюся сознательную личность.

насильственно притуплено педагогическими внушеніями о долгѣ, о чести, о нравственности, а молодое тѣло изнурено односторонней безплодною мозговою работою. Развиваться подъ руководствомъ наставника рѣшительно невозможно. Умный и широко развитый человѣкъ никогда не рѣшится воспитывать ребенка; онъ пойметъ, что вторгаться въ интеллектуальный міръ другого человѣка съ своей иниціативой безчестно и нелѣпо. Онъ будетъ хорошо кормить ребенка, удалять отъ него вредные предметы, но на томъ и остановится. Если ребенокъ предложитъ ему вопросъ, онъ отвѣтитъ; если ребенокъ принесетъ на его судъ какое-нибудь сомнѣніе, онъ ему выскажетъ свое убѣжденіе. Зрѣлый умъ старшаго будетъ имѣть вліяніе на формированіе сужденій ребенка, но это вліяніе будетъ независимо отъ воли обоихъ дѣйствующихъ лицъ; его не будутъ втискивать силой или всучивать педагогической хитростью. Кто попытается сдѣлать больше этого, тотъ, стало быть, не настолько уменъ или не настолько широко развитъ, чтобы быть безвреднымъ сознательно и добровольно [1]).

Эти писаревскія идеи 1861 года въ сжатомъ видѣ уже содержатъ въ себѣ толстовскія идеи о свободномъ образованіи. У Писарева приведенныя педагогическія разсужденія только маленькая экскурсія въ область педагогіи, поэтому высказанныя сужденія совершенно необоснованы и недоказаны. Но позднѣе онъ ихъ нѣсколько развилъ.

Въ образованіи нужно строго держаться принципа невмѣшательства, чтобы всегда и во всякомъ случаѣ ученикъ приставалъ къ учителю, а не учитель къ ученику. Всякое нравственное принужденіе должно быть устранено, дитя съ самаго начала не должно дѣлать ни одного шага въ книжномъ ученіи безъ собственнаго желанія и безъ внутренняго убѣжденія въ разумности и необходимости этого шага. Дитя нужно пріохочивать, а не приневоливать. Первое, конечно, гораздо труднѣе послѣдняго. Если бы отъ каждаго воспитателя требовалось непремѣнно умѣнье пріохочивать дитя къ ученью, то навѣрное $^{99}/_{100}$ учителей, гувернеровъ и гувернантокъ были бы вынуждены отказаться отъ своего ремесла. Отцы и матери ужаснулись бы, увидѣвъ такое запустѣніе, отнимающее у ихъ дѣтей всякую надежду сдѣлаться когда-нибудь образованными людьми, но сами дѣти не потеряли бы ровно ничего, потому что все, что изучается по принужденію, забывается при первомъ удобномъ случаѣ [2]).

---

[1]) Сочиненія Писарева. Спб., 1894. Т. I, ст. „Женскіе типы“, стр. 510—512.
[2]) Сочиненія Писарева, т. IV, стр. 203—206.

Свободное образованіе должно ограничить и по возможности вытѣснить воспитаніе. Воспитаніе ставитъ между ребенкомъ и окружающей природой воспитателя, а образованіе ставитъ ребенка въ непосредственныя отношенія къ природѣ. Воспитаніе заставляетъ только повиноваться, а образованіе учитъ будущаго человѣка жить и распоряжаться своими силами. Воспитывать нужно какъ можно менѣе, дитя нуждается въ знаніяхъ, а не въ правоученіяхъ. Человѣчество подвигается впередъ знаніями и открытіями, нравственныя же истины не имѣютъ почти никакого вліянія на быстроту и успѣшность историческаго развитія. Какъ скоро сообщаются знанія и какимъ бы то ни было образомъ, сейчасъ же начинаются образованіе и самодѣятельное умственное развитіе будущаго человѣка. Чѣмъ раньше начнется это развитіе, тѣмъ лучше. Человѣческій трудъ весь цѣликомъ основанъ на наукѣ. Въ наукѣ и только въ ней одной заключается сила, могущая разбудить общественное мнѣніе и формировать мыслящихъ руководителей народнаго труда (ст. Реалисты). Воспитаніе же должно продолжаться только до тѣхъ поръ, пока не начнется образованіе. Какъ-бы ни были разнообразны пріемы воспитанія, всѣ они могутъ быть приведены къ двумъ главнымъ типамъ: къ воспитанію розгой и къ воспитанію авторитетомъ. Въ первомъ случаѣ воспитатель говоритъ ребенку: дѣлай это и не дѣлай того, иначе я тебя высѣку. Во второмъ случаѣ воспитатель говоритъ: дѣлай это и не дѣлай того, это хорошо, а то—дурно, и ребенокъ повинуется воспитателю или изъ страха наказанія, или изъ любви и довѣрія къ своему руководителю. И въ томъ, и въ другомъ случаѣ дѣтская личность подавляется, самодѣятельность будущаго человѣка остается не затронутой. Въ кодексѣ нашей житейской морали почти всѣ вопросы безапелляціонно рѣшаются словами: нравственно — безнравственно, прилично — неприлично, принято—не принято; если вы спросите почему? вамъ не отвѣтятъ, потому что причины дѣйствительно не имѣется. А родители и воспитатели дѣйствуютъ на дѣтей именно такими непонятными словами и пріемами. Поэтому, поменьше воспитанія и побольше образованія. Настоящее же образованіе есть самообразованіе, надо учиться въ школѣ, но еще больше надо учиться по выходѣ изъ школы [1]).

Съ указанной точки зрѣнія Писаревъ и оцѣнивалъ всѣ явленія въ педагогической области. Такъ, онъ считалъ важнѣйшимъ и единственнымъ преимуществомъ университетовъ предъ

---

[1]) Т. III, стр. 72—74; т. IV, ст. Реалисты.

другими высшими учебными заведеніями то, что студенты пользуются значительною степенью свободы въ выборѣ и направленіи своихъ занятій. Процвѣтаніе университетовъ всегда соотвѣтствуетъ той степени самостоятельности, которая предоставляется студентамъ. Главное дѣло университетскаго начальства, добросовѣстно относящагося къ умственнымъ интересамъ студентовъ, не вмѣшиваться въ ходъ ихъ занятій регламентаціей и административными распоряженіями. Поэтому главная и даже единственная причина недостатковъ современныхъ университетовъ заключается въ ограниченіи этой необходимой и во всѣхъ отношеніяхъ полезной самостоятельности студентовъ.

Тѣмъ-же недостаткомъ уваженія къ воспитываемой личности, ея свободѣ, принудительностью всей образовательной системы Писаревъ объяснялъ и то печальное явленіе, что у насъ юноша, окончившій курсъ ученія, становится тотчасъ-же непримиримымъ врагомъ той системы преподаванія, которую онъ испыталъ на самомъ себѣ. Враждебное отношеніе учившагося къ давшей ему образованіе школѣ составляетъ у насъ такое общее явленіе, что къ нему всѣ приглядѣлись и никто не находитъ въ немъ ничего ненормальнаго. „Если-бы были недовольны теперешнимъ преподаваніемъ десять, сто, тысяча воспитанниковъ и учениковъ, то причины этого неудовольствія могли-бы быть случайныя, происходящія отъ собственной вины недовольныхъ. Но когда нельзя найти ни одного воспитанника или ученика, который учился бы съ удовольствіемъ, изъ одной любви къ ученію, когда эта непріязнь къ школѣ сохраняется у людей, уже вышедшихъ изъ подъ ея вліянія, тогда дѣлается очевиднымъ, что школа не исполняетъ своего назначенія [1]).

Конечно, есть разница между идеями Писарева и Толстого о свободномъ образованіи. Каждый изъ двухъ писателей обставляетъ указанную мысль по своему, но сущность ихъ воззрѣній одинакова, а потому критическія замѣчанія о теоріи Толстого можно въ извѣстной мѣрѣ приложить и къ педагогическимъ взглядамъ Писарева, тѣмъ болѣе, что у Толстого идеалъ свободнаго образованія выраженъ во всякомъ случаѣ сильнѣе, обстоятельнѣе и систематичнѣе [2]).

---

[1]) Т. III, стр. 88—89, 96—98.

[2]) О педагогикѣ Толстого см.: наше изложеніе его теоріи въ „Педагогическомъ Сборникѣ“ за 1886 г. (этой статьей мы широко воспользовались въ представленномъ изложеніи); статью Маркова въ „Русскомъ Вѣстникѣ“ 1862 г. № 5 подъ заглавіемъ „Теорія и практика яснополянской школы“; „Критическія замѣтки о взглядахъ Толстого“ въ „Журналѣ для Воспи-

ГЛАВА XXVII.

Новая свободная школа.

Идеи Толстого и другихъ защитниковъ свободнаго образованія практически совсѣмъ не были осуществлены въ свое время, за исключеніемъ яснополянской школы, существовавшей недолго и бывшей чисто крестьянской школой. Даже основныя идеи Толстого обсуждались сравнительно мало, больше привлекъ вниманіе общества его планъ устройства народныхъ школъ грамоты. Но главнѣйшія толстовскія педагогическія идеи не были безплоднымъ умствованіемъ, онѣ, какъ было выше замѣчено, находились въ тѣсной связи съ духомъ времени, и какъ скоро повѣяло на Руси опять свободой, въ послѣдніе годы, толстовскія идеи о свободномъ образованіи возродились снова. Представленный критическій анализъ педагогики Толстого освобождаетъ насъ отъ изложенія и оцѣнки разныхъ частностей и повторительныхъ чертъ (напримѣръ ученія о совершенствѣ дѣтской природы и отрицаніи закона наслѣдственности, о невмѣшательствѣ взрослыхъ въ жизнь дѣтей и т. п.) въ новомъ педагогическомъ движеніи, имѣющемъ своимъ родоначальникомъ именно Толстого. Поэтому мы остановимся лишь на главныхъ и притомъ положительныхъ сторонахъ и свойствахъ новаго движенія, дополняющихъ, углубляющихъ и выясняющихъ идеи Толстого [1].

Въ новомъ движеніи о свободной школѣ можно различать слѣдующія четыре главныя идеи: 1) настоящая свободная школа можетъ быть создана лишь при дѣятельномъ и видномъ участіи въ дѣлахъ школы родителей учащихся; 2) въ учебной организаціи школы видное участіе должны принимать сами учащіеся;

танія" за 1862 и 1863 годы; книжку Н. Михайловскаго „Гр. Л. Н. Толстой" (СПБ. 1887 г.); книжку Аргамакова „Мысли о современномъ и будущемъ воспитаніи и обученіи". Полоцкъ, 1896 г.; брошюру Эрнеста Кросби „Л. Н. Толстой, какъ школьный учитель". Москва, 1906 г. Другія статьи указаны въ текстѣ.

[1]) Въ педагогическихъ журналахъ есть нѣсколько и довольно пространныхъ критическихъ статей о новой свободной школѣ (напримѣръ, въ Журналѣ министерства народнаго просвѣщенія за 1908 г., въ Педагогическомъ Сборникѣ за 1909 годъ обширная статья г. Житомірскаго Педагогическій Модернизмъ (№№ 2,3,4,5). Авторы этихъ статей стараются раскритиковать, т. е. отмѣтить недостатки, противорѣчія, неясности сочиненій о новой свободной школѣ, что легко возможно, такъ какъ критикуемыя сочиненія написаны разными лицами, исходившими отъ различныхъ точекъ зрѣнія. Мы же имѣемъ въ виду другую цѣль—выяснить, что есть положительнаго, цѣннаго въ идеяхъ о новой школѣ, что обѣщаетъ плодъ въ буду-

3) ученіе въ свободной школѣ основывается исключительно на интересѣ учащихся, въ ней нѣтъ ни наградъ, ни наказаній, ни экзаменовъ, ни аттестатовъ, ни обязательнаго посѣщенія уроковъ, ни обязательныхъ занятій; 4) свободная школа покоится на началѣ индивидуализаціи воспитанія и обученія.

„Основная мысль была та, что мы, родители, ни на кого не должны сваливать заботу о воспитаніи и образованіи нашихъ дѣтей, но сами, собственными усиліями, должны попытаться создать для нихъ свободную школу, взаимно поддерживая и дополняя другъ друга и вырабатывая совмѣстно на практикѣ пріемы веденія дѣла на началахъ полной свободы и уваженія къ личности ребенка и къ его самостоятельнымъ духовнымъ запросамъ“ [1]).

Конечно, не одни родители будутъ работать, создавая новую школу, но совмѣстно съ педагогами. Если отвергнуть участіе педагоговъ-новаторовъ и прогрессистовъ и остаться однимъ родителямъ, то всѣмъ или части ихъ придется превратиться въ педагоговъ, прогрессистовъ и новаторовъ, что будетъ одно и тоже. Очевидно, сущность дѣла заключается въ дѣятельномъ участіи родителей въ созданіи свободной школы. Послѣдняя не есть только дѣло рукъ педагоговъ, какъ бы значителенъ ни былъ ихъ педагогическій починъ, но и заботъ и участія въ школьныхъ дѣлахъ родителей. Передъ ними новая школа должна быть всегда открыта, они имѣютъ право посѣщать ее, когда имъ вздумается, они участвуютъ, съ правомъ рѣшающаго голоса, во всѣхъ ея совѣтахъ и собраніяхъ, бываютъ на урокахъ, ни одинъ школьный вопросъ, ни одно событіе въ школѣ не пройдетъ мимо ихъ, не вызвавъ ихъ обсужденія и вообще самаго дѣятельнаго участія.

При обсужденіи этого перваго догмата свободной школы, прежде всего, представляется такое соображеніе: можно-ли найти въ настоящее время педагога, который, положа руку на сердце, по совѣсти, могъ бы сказать, что участіе родителей учащихся въ школьныхъ дѣлахъ вредно, безполезно, не должно быть до-

---

щемъ. Мы имѣли въ виду слѣдующія сочиненія: 1) К. Н. Вентцеля, Борьба за свободную школу. 1907.; Какъ создать свободную школу. 1906 г. Освобожденіе ребенка. 1906 г. 2) Н. В. Чехова: Свободная школа. Опытъ организаціи средней школы новаго типа. 1907 г.; Докладъ о свободной школѣ на съѣздѣ дѣятелей средней школы въ іюнѣ 1906 года. 3) Клечковскій, Современное воспитаніе и новые пути. 1907 г. 4) Джонъ Дьюи, Школа и общество. 1907 г. 5) Вильямъ Морисъ, Вѣсти ниоткуда. 6) Элленъ Кей, Вѣкъ ребенка. Москва 1905 г. 7) Свободное Воспитаніе. Педагогическій журналъ, выходящій въ Москвѣ съ осени 1907 года подъ редакціей И. И. Горбунова-Посадова.

[1]) Свободное Воспитаніе. № 1. Ст. Опытъ семейной школы въ Москвѣ.

пускаемо и т. п., что признавалось безспорнымъ положеніемъ не особенно давно? Мысль объ единеніи школы и семьи въ воспитаніи дѣтей представляется настолько простой и естественной, подсказываемой каждому здравымъ смысломъ и элементарными педагогическими соображеніями, что доказывать ея правильность совершенно излишне. Кажется ясно, что въ тѣлесныхъ упражненіяхъ, при укрѣпленіи тѣла, необходимо участіе и рукъ и ногъ, и было бы неправильно разъединять ихъ дѣятельность; точно также ясна необходимость единенія семьи и школы въ дѣлѣ воспитанія дѣтей и полная неправильность ихъ разобщенія, а тѣмъ болѣе противопоставленія. Вопросъ можетъ итти не о необходимости единенія семьи и школы въ воспитаніи дѣтей, а о формахъ совмѣстной дѣятельности и о предѣлахъ участія родителей въ школьныхъ дѣлахъ, чтобы родители не мѣшали школѣ, а школа не вторгалась въ сферу вліянія родителей, чтобы между этими двумя необходимыми дѣятелями правильнаго воспитанія были миръ, взаимная поддержка, а не вражда, раздоры и пренебреженіе работой другъ друга.

Противъ широкаго участія родителей въ школьныхъ дѣлахъ могутъ быть сдѣланы такія возраженія: участіе родителей въ школьныхъ дѣлахъ на равныхъ правахъ съ педагогами предполагаетъ равное образованіе, равное знаніе, иначе какое же основаніе будетъ для равныхъ правъ? А родители обыкновенно не владѣютъ спеціальной педагогической подготовкой и опытомъ, да очень часто не владѣютъ и достаточнымъ образованіемъ. Въ частности, относительно русскихъ родителей слѣдуетъ замѣтить, что они не привыкли интересоваться школой и воспитаніемъ. Издавна русское общество было устранено отъ всякаго вліянія на школу и воспитывало своихъ дѣтей въ казенныхъ государственныхъ училищахъ, организація которыхъ не зависѣла отъ родителей ни въ одной, даже самой малѣйшей, частности. Критика государственныхъ школъ со стороны общества считалась актомъ недовѣрія къ мудрости правительства и нерѣдко преслѣдовалась, какъ незаконное дѣяніе. Все, что могли сдѣлать родители для своихъ дѣтей въ педагогическомъ отношеніи, это подготовить къ школѣ. Но подготовка къ школѣ опредѣленнаго типа по принятымъ въ школѣ учебникамъ и руководствамъ еще не есть воспитаніе. Только въ послѣднее время русское общество болѣе серьезно заинтересовалось педагогическими вопросами и школой. Наконецъ, въ западныхъ просвѣщенныхъ странахъ вопросъ объ участіи родителей въ школьныхъ дѣлахъ есть вопросъ сравнительно новый, тамъ на этотъ счетъ еще не выработано,

за исключеніемъ нѣсколькихъ странъ, опредѣленныхъ воззрѣній и формулъ, а потому по поставленному вопросу мы не можемъ сослаться, какъ принято обычно, на примѣръ Западной Европы.

Приведенныя замѣчанія справедливы, но онн не рѣшаютъ вопроса. Представимъ себѣ самое просвѣщенное общество, самую цивилизованную страну. И въ ней спеціальное педагогическое образованіе будутъ получать не всѣ, а только меньшинство, готовящееся къ педагогической профессіи, большинству же оно не нужно, а нужны другіе виды профессіональнаго образованія. Далѣе, отъ учителя средней школы требуется высшее образованіе. Но и въ образованныхъ странахъ высшее образованіе въ настоящее время доступно не большинству, а меньшинству населенія. Слѣдовательно, и рѣчи не можетъ быть объ одинаковомъ, равномъ образованіи школьныхъ педагоговъ и большинства родителей, обучающихъ своихъ дѣтей въ данной школѣ. Если бы требовать отъ родителей, въ видахъ широкаго ихъ участія въ школьныхъ дѣлахъ, равнаго образованія съ учителями, то означенный вопросъ долженъ бы быть рѣшенъ отрицательно. Но такая постановка вопроса неправильна.

Присяжные въ гласномъ судѣ участвуютъ въ рѣшеніи самыхъ сложныхъ и запутанныхъ юридическихъ процессовъ, собственно рѣшеніе дѣлъ имъ и принадлежитъ, а между тѣмъ они не владѣютъ обыкновенно юридическимъ образованіемъ. Члены представительныхъ собраній, народные законодатели, менѣе знакомы съ государственною жизнью, чѣмъ представители исполнительной власти, а между тѣмъ законы для народа составляютъ не представители администраціи, а депутаты. Очевидно, въ указанныхъ случаяхъ совсѣмъ и вопроса не ставится о равномъ образованіи для равнаго участія въ дѣлѣ, а рѣчь идетъ о гармоническомъ сотрудничествѣ въ судебномъ дѣлѣ и въ государственной жизни двухъ равно важныхъ и необходимыхъ сторонъ: присяжныхъ и судей, депутатовъ и администраціи. Такъ же долженъ быть поставленъ вопросъ и въ педагогическомъ дѣлѣ—о совмѣстной дѣятельности, равно необходимой и важной, родителей и педагоговъ въ школьной жизни, а не о равныхъ правахъ и о равномъ участіи тѣхъ и другихъ.

Въ поставленномъ вопросѣ нужно разграничить техническую педагогическую сторону отъ общепедагогической. Очевидно, что для дѣятельнаго участія въ обсужденіи техническихъ педагогическихъ вопросовъ необходимо имѣть спеціальное педагогическое образованіе. Напримѣръ, какъ, по какому методу нужно вести преподаваніе ариѳметики и географіи, сколько уроковъ нужно

назначить на прохожденіе курса естествознанія и исторіи, какъ устроить общій порядокъ и послѣдовательность занятій въ школѣ, какъ оцѣнивать знанія учащихся, какія стороны брать при этомъ во вниманіе—все это вопросы техническіе, требующіе для правильной разработки ихъ спеціальнаго образованія; а трудность или легкость для дѣтей обученія въ школѣ, чтеніе въ семьѣ въ связи съ школьнымъ обученіемъ, количество вечернихъ занятій, дисциплинарно-гигіеническая сторона школы, устройство экскурсій, общая удовлетворительная или неудовлетворительная постановка школы, вліяніе отдѣльныхъ преподавателей—все это вопросы, доступные нѣсколько образованному родителю, наблюдающему за занятіями своихъ дѣтей въ школѣ. Перечисленные вопросы просвѣщенные родители могутъ обсуждать на ряду съ педагогами, а по нѣкоторымъ родители будутъ даже владѣть большими свѣдѣніями, чѣмъ педагоги, если у послѣднихъ нѣтъ своихъ дѣтей-школьниковъ. При такомъ разграниченіи вопросовъ техническихъ и общепедагогическихъ совмѣстная дѣятельность родителей и педагоговъ будетъ въ высокой степени полезна и желательна.

Въ какія частныя и опредѣленныя формы должна вылиться совмѣстная дѣятельность родителей и педагоговъ по воспитанію дѣтей, объ этомъ мы говорить не будемъ, этотъ вопросъ —техническій и спеціальный. Мы замѣтимъ лишь одно, что родителямъ и педагогамъ нужно больше довѣрять другъ другу и не прятаться другъ отъ друга. Всѣ родительскіе союзы и организаціи должны быть открыты для педагоговъ, а педагогическіе совѣты школъ должны быть открыты для родителей. Школа вообще должна быть открыта для родителей, послѣдніе имѣютъ право посѣщать уроки въ школѣ. Нечего опасаться отъ этого замѣшательствъ въ школѣ, потому что у родителей есть свои обязательныя дѣла и занятія и безъ толку являться въ школу они не будутъ. Съ другой стороны, соглашеніемъ родителей и педагоговъ посѣщенія школъ первыми могутъ быть урегулированы, такъ что какихъ-либо особыхъ стѣсненій для школы не возникнетъ. А между тѣмъ непосредственное знакомство родителей съ школой, съ преподаваніемъ и преподавателями, съ помѣщеніемъ школы, съ ея хозяйственными нуждами и бюджетомъ сблизитъ школу и родителей, укрѣпитъ существованіе школы. Школа легче тогда пуститъ корни въ обществѣ и легче найдетъ себѣ сочувствіе и поддержку. И общество будетъ больше дорожить такой школой, съ которой оно непосредственно знакомо, въ жизни которой оно принимаетъ дѣятельное участіе. Школа сдѣлается тогда не только органомъ правительства, но и семействъ.

родителей, школа будетъ жизненнѣе, получитъ нѣкоторый общественный отпечатокъ, а родители и общество пріобрѣтутъ новые теоретическіе и практическіе интересы. Отъ сближенія школы съ родителями выиграютъ обѣ стороны, обѣ поднимутся въ своемъ культурномъ развитіи и положеніи. Нужно только, чтобы ни одна сторона не стремилась командовать другой, а обѣ уважали бы одна другую и представляли двѣ взаимодѣйствующія и дополняющія другъ друга силы [1]).

II. Живое участіе родителей во всѣхъ дѣлахъ школы есть только первая черта свободной школы, не самая главная и характерная. Есть свойства болѣе характеризующія новое педагогическое теченіе, чѣмъ приведенное, и почти всѣ они выводятся изъ слѣдующаго положенія: школа создается не только для дѣтей, но и самими дѣтьми.

Существующій способъ созданія школъ есть способъ извращенный. Онъ перевертываетъ естественный порядокъ и находится въ рѣзкомъ противорѣчіи съ началомъ свободы. То, что должно быть въ концѣ дѣла, здѣсь является въ началѣ, тогда какъ то, что, по естественному порядку, должно бы быть въ самомъ началѣ, отъ чего надо исходить, то появляется только въ концѣ. Еще нѣтъ на лицо дѣтей, а уже создается школа съ самыми подробными планами, программами, съ комплектомъ учителей, со смѣтой. Жизнь школы скована съ самаго начала, съ самаго начала заключена въ желѣзныя рамки, въ которыя и всаживаются поступающія дѣти. Они занимаютъ въ школѣ опредѣленныя неизмѣнныя мѣста, уподобляясь насѣкомымъ въ коллекціи, приколотымъ булавками. Въ организаціи дѣйствительно свободной школы должны участвовать сами дѣти, для которыхъ школа назначается. Школа, въ которой дѣти учатся, есть школа не только для нихъ, а есть вмѣстѣ и ихъ школа, ихъ твореніе, плодъ ихъ ума и рукъ.

Участіе и творчество дѣтей въ организаціи свободной школы понимаются различно, собственно въ отношеніи размѣра и степени участія дѣтей. Одни педагоги, болѣе радикальнаго направленія, представляютъ себѣ организацію свободной школы такъ, что она первоначально существуетъ безъ программъ, безъ классовъ, безъ учителей, въ ней нѣтъ ничего готоваго въ смыслѣ школы. Дѣти сами создаютъ школу примѣнительно къ своимъ потребностямъ и особенностямъ, при дружескомъ и равноправ-

[1]) Фактическій матеріалъ о дѣятельности родительскихъ комитетовъ и вообще участіи родителей въ дѣлахъ школы за послѣдніе годы см. Аграевъ, Родители, учителя, ученики СПБ. 1907.

номъ содѣйствіи со стороны взрослыхъ—родителей и сочувствующихъ лицъ. Въ приглашеніи учителей большую роль будутъ играть сами дѣти, равно какъ въ выборѣ предметовъ занятій и опредѣленіи ихъ характера. Чѣмъ меньше въ организаціи школы дѣлаемъ мы, взрослые, чѣмъ больше предоставляемъ дѣлать самимъ дѣтямъ, быть руководителями и инціаторами, лишь содѣйствуя и помогая имъ, тѣмъ лучше. Вообще задача дѣтей и родителей при устройствѣ свободной школы будетъ состоять въ томъ, чтобы „соединенными усиліями создавать свою школу, которая представляетъ нѣчто индивидуальное, своеобразное по отношенію ко всякой другой какой бы то ни было школѣ, потому что эта школа вполнѣ строго и точно соотвѣтствуетъ индивидуальнымъ особенностямъ того своеобразнаго комплекса дѣтей, который нашелъ въ ней пріютъ, потому что эта школа вполнѣ вытекла изъ природы всѣхъ ея участниковъ“ (Вентцель).

По мнѣнію другихъ, болѣе умѣренныхъ, защитниковъ свободной школы, истинная свобода воспитанія не предполагаетъ полнаго прекращенія взаимныхъ вліяній между старшими и младшими поколѣніями, между воспитателемъ и воспитанникомъ; она есть свободное взаимодѣйствіе между воспитателемъ и воспитанникомъ, при чемъ безусловно важно сохранить свободу какъ за той, такъ и за другой стороной. Тѣ, которые говорятъ, что воспитатель не долженъ вмѣшиваться въ жизнь ребенка, ошибаются,—это его естественное право. Вмѣшиваются въ жизнь ребенка его близкіе, родные, прислуга, товарищи, знакомые; почему же только воспитатели должны быть лишены этого естественнаго права? А какъ скоро за воспитателемъ признается право вліять на ребенка, то вмѣстѣ должно быть признано право и планомѣрнаго на него воздѣйствія, право составлять себѣ планъ воспитательной дѣятельности. Это признаніе приводитъ сейчасъ же къ очень простой и ясной задачѣ—къ организаціи свободной школы, но все-таки школы, т. е. учрежденія, имѣющаго свои строго опредѣленныя формы, свои задачи и планъ своей дѣятельности, который и вырабатывается напередъ родителями дѣтей и тѣми воспитателями и преподавателями, которые пожелаютъ притти къ нимъ на помощь въ задуманномъ дѣлѣ. Конечно, этотъ планъ не можетъ быть чѣмъ-либо незыблемымъ или просто долговѣчнымъ: на основаніи опыта онъ долженъ постоянно мѣняться для болѣе глубокаго удовлетворенія сознанныхъ потребностей дѣтей. Школа есть постоянно движущійся и развивающійся живой организмъ (Чеховъ).

Эти два взгляда представляютъ критику одинъ другого, умѣренный взглядъ есть критика крайняго взгляда. Защитники послѣдняго хотятъ оттѣснить воспитателей отъ воспитываемыхъ, поставить воспитателей на самый далекій планъ, выдвигая на передній самихъ воспитываемыхъ. Воспитатели объявляются лишенными права вліять на воспитываемыхъ, права, признаваемаго за всѣми другими людьми. Представляется мало понятнымъ, какъ, на какихъ основаніяхъ дѣти будутъ приглашать учителей, откуда у нихъ возьмется знаніе учителей и возможность оцѣнивать ихъ и о какого возраста дѣтяхъ идетъ рѣчь. Вообще если понять буквально нѣкоторыя выраженія авторовъ радикальнаго направленія, напр., о безпрограммномъ, безклассномъ и безучительскомъ состояніи школы, какъ ея исходномъ началѣ, когда нѣтъ ничего готоваго въ смыслѣ школы, то, конечно, получится странная картина: собрались дѣти, ихъ родители и сочувствующія лица и начали думать, какъ бы имъ устроить школу. Кто-нибудь подалъ мысль, что полезно запастись помѣщеніемъ. Предложеніе признается заслуживающимъ уваженія и принимается, послѣ чего дебатируется вопросъ о числѣ комнатъ и т. п. Затѣмъ поднимается новый важный вопросъ: что же въ этомъ помѣщеніи дѣлать? Чѣмъ заниматься? Вносится предложеніе: играть и разговаривать. Очень хорошо; но болѣе ничѣмъ? Полезно бы еще чѣмъ-нибудь заняться. Чѣмъ же—фотографированіемъ, наблюденіемъ небесныхъ явленій, приготовленіемъ завтраковъ, и т. д.? Очевидно, ломать такую комедію никто не будетъ, а слѣдовательно, намъ нечего брать предложенія авторовъ буквально, нужно взять ихъ мысль. А ихъ мысль заключается въ томъ, чтобы взрослые позаботились о предоставленіи каждому дитяти занятія или работы, соотвѣтствующей способностямъ, возрасту, полу, вкусу. Согласно заявленію этихъ радикальныхъ педагоговъ, дитя, вступающее въ домъ свободнаго ребенка, знакомятъ со всѣмъ, что въ немъ есть (слѣдовательно, домъ уже готовъ ранѣе вступленія въ него ребенка), показываютъ ему всѣ мастерскія, предоставляютъ ему разобраться и оріентироваться прежде, чѣмъ избрать занятіе по вкусу. А такъ какъ дѣти будутъ перебѣгать отъ одного занятія къ другому, то взрослые обязаны помочь колеблющемуся ребенку, вниманіе котораго разсѣевается, оріентироваться наиболѣе кратчайшимъ способомъ. Какъ скоро дитя остановилось на какой-либо работѣ, то обязанность взрослыхъ помочь ему въ избранномъ занятіи совѣтами, указаніями лучшихъ способовъ работы и т. д., причемъ воспитатели обязуются тщательно изучить индивидуальность дѣтей. „Родители и воспитатели, на осно-

ваніи этого тщательнаго психологическаго изученія индивидуальной природы дѣтей, составятъ себѣ подробно разработанную программу того, что они должны будутъ представить въ распоряженіе дѣтей.... что они будутъ имъ предлагать. Но именно „только предлагать", а за дѣтьми сохраняется полное право отвергать эту пищу и искать другую, которую они находятъ болѣе соотвѣтствующей своей душѣ" (Венцель).

Дѣло, такимъ образомъ, объясняется очень просто. Домъ, мастерскія, занятія въ нихъ, а слѣдовательно и люди, могущіе помочь въ этихъ занятіяхъ, т. е. учителя или, если угодно, мастера, а вмѣстѣ, необходимо, и извѣстная, хотя бы самая общая, программа занятій — все это заготовлено впередъ, до поступленія дѣтей въ домъ. Слѣдовательно, безпрограммное, безучительское и пр. состояніе школы отпадаетъ, это только цвѣты краснорѣчія; на самомъ дѣлѣ все дѣлается по обыкновенному, воспитатели помогáютъ оріентироваться въ домѣ (или въ школѣ) и помогаютъ въ самой работѣ, а, изучивъ индивидуальность дѣтей, прямо обязуются къ составленію „подобно разработанной программы" занятій. Такъ и быть должно, иначе вести дѣло невозможно. А если такъ, то въ чемъ же новизна и оригинальность плана?

Вся новизна заключается въ томъ, что учащіеся сами создаютъ себѣ учебный курсъ, выбирая тѣ предметы, которые имъ наиболѣе нравятся изъ числа предлагаемыхъ взрослыми. Взрослые не имѣютъ права навязывать дѣтямъ напередъ составленный учебный курсъ, они имѣютъ право только предлагать предметы занятій. Выберутъ ихъ дѣти—хорошо, нѣтъ, они должны быть оставлены.

Этотъ планъ кажется очень страннымъ и опаснымъ: какъ это дѣти будутъ сами выбирать предметы занятій? Они Богъ знаетъ что выберутъ. Но такія опасенія совершенно неосновательны: Богъ знаетъ, что дѣти не могутъ выбрать, потому что они выбираютъ изъ предлагаемаго педагогами. Если они выберутъ Богъ знаетъ что, то, слѣдовательно, педагоги предлагаютъ имъ Богъ знаетъ что. Но, во всякомъ случаѣ, достаточенъ ли, съ психологической точки зрѣнія, естественный дѣтскій инстинктъ любознательности для руководства въ такомъ сложномъ и важномъ дѣлѣ, какъ выборъ предметовъ занятій? Не мѣшаетъ, прежде всего, по этому поводу припомнить нѣкоторые факты.

Когда педагогъ подходитъ къ дитяти, желая его воспитывать, тогда это не значитъ, чтобы педагогъ подходилъ съ пустой головой, безъ всякой мысли и намѣренія, не зная, что и какъ

онъ будетъ дѣлать. Конечно, педагогъ долженъ понимать задачи и цѣли воспитанія, долженъ знать пути, ведущія къ достиженію цѣли, владѣть средствами, примѣненіемъ которыхъ можетъ быть разрѣшена та или другая педагогическая задача. Иначе онъ не имѣетъ права заниматься воспитаніемъ и называться педагогомъ. Трудность его положенія заключается въ томъ, что онъ, подходя къ дитяти, не знаетъ свойствъ этого послѣдняго, не знаетъ, владѣетъ ли онъ нужными для развитія дитяти силами и средствами. Предположимъ, что педагогъ классикъ, а дитя къ усвоенію языковъ обнаруживаетъ мало охоты и способностей. Задача педагога — узнать свойства дитяти, предлагая ему свои знанія и силы, убѣдиться, можетъ ли онъ успѣшно вести воспитаніе и образованіе дитяти, и если нѣтъ, то не вынуждать его къ усвоенію того, чего оно усвоять не хочетъ и неспособно, а передать его въ руки такого педагога, такой школы, которые могутъ предложить нужное и соотвѣтствующе его свойствамъ. Если мой желудокъ не переваривает рыбы, то зачѣмъ же меня ею пичкать? Есть много и другихъ кушаньевъ, кромѣ рыбы, не одною рыбою живъ будетъ человѣкъ. Тоже совершается и при питаніи духа, и волей-неволей и педагоги и школы становятся на этотъ путь — предложенія дѣтямъ духовной пищи, съ предоставленіемъ имъ выбора.

Студентамъ предоставляется выбирать факультетъ и переходить съ факультета на факультетъ. Но то студенты и высшія учебныя заведенія; тамъ это можно и слѣдуетъ допускать: люди взрослые, нужно дать имъ возможность избрать занятія по сердцу. — Въ нѣкоторыхъ англійскихъ и американскихъ среднихъ школахъ учащимся, по соглашенію съ родителями и директорами, предоставляется избирать группу предметовъ для занятій. Стремленіе сдѣлать учебный курсъ среднихъ школъ гибкимъ, приспособить его къ своеобразнымъ типамъ учащихся системой бифуркаціи, реальныхъ и классическихъ школъ, факультативныхъ предметовъ и т. п., есть не что иное, какъ предложеніе учащимся самимъ выбирать предметы занятій. Да, но въ весьма ограниченныхъ предѣлахъ, а не то, чтобы выбирать, что̀ нравится, какъ предлагается въ свободной школѣ. — Во всѣхъ школахъ всего міра учащіеся, хотя косвенно, выбираютъ предметы занятій тѣмъ, что оказываютъ неравномѣрные успѣхи по различнымъ предметамъ и обнаруживаютъ неодинаковую охоту къ занятіямъ учебными предметами. Одними предметами они занимаются много, съ увлеченіемъ, любятъ ихъ, другими занимаются лишь по принужденію, весьма вяло, мало и пе-

успѣшно. Вынужденіе къ занятіямъ нелюбимыми предметами обыкновенно влечетъ войну съ учителями, обманы, стремленіе показать знаніе безъ владѣнія имъ и, вообще, грозитъ угашеніемъ духа и рѣзкимъ отрицаніемъ школы и всѣхъ ея порядковъ, что̀ весьма нежелательно и даже опасно. — Наконецъ, въ дошкольное время, при вполнѣ естественномъ воспитаніи, дитя обыкновенно спрашиваетъ, а взрослые отвѣчаютъ, т.-е. даютъ то, чего дитя само проситъ, что̀ оно само свободно и самостоятельно избираетъ подъ вліяніемъ получаемыхъ впечатлѣній и собственной восріимчивости. Оно ведетъ своихъ воспитателей за собою, а не само идетъ за ними.

Слѣдовательно, начало выбора самими учащимися предметовъ занятій существуетъ въ практикѣ обученія и рѣчь можетъ итти лишь о болѣе открытомъ и организованномъ примѣненіи этого начала. Оно нисколько не страшно, какъ скоро проводится умѣло и послѣдовательно. Сначала нужно предоставлять дѣтямъ безграничную свободу заниматься чѣмъ угодно, потому что весь міръ для нихъ въ первые годы новъ и поучителенъ. Когда дѣти собираются въ общество—въ дѣтскомъ саду или семейномъ дѣтскомъ собраніи, — тогда придется педагогамъ предлагать имъ занятія, т. е. извѣстныя ихъ группы, такъ какъ всѣмъ все предложить невозможно; но желательно дѣлать предложенія многочисленныя и разнообразныя. Съ поступленіемъ въ школу и продолженіемъ ученія кругъ предлагаемыхъ занятій неизбѣжно сократится, такъ какъ придется серьезнѣе прорабатывать предлагаемое. Такимъ образомъ послѣдовательно кругъ предлагаемыхъ занятій сокращается, становясь глубже, серьезнѣе и обширнѣе, у учащагося нигдѣ не отнимается свобода избирать, она лишь ограничивается самымъ существомъ дѣла: если избираешь медицинскую или педагогическую профессію, то долженъ изучить соотвѣтствующій кругъ наукъ.

III. Свободная школа не можетъ имѣть ни конкурсныхъ, ни какихъ-либо другихъ экзаменовъ, ни наградъ, ни наказаній, ни задаванія уроковъ на домъ, ни обязательнаго посѣщенія классовъ, ни аттестатовъ, ни дипломовъ, дающихъ какія бы то ни было права, даже не можетъ возлагать на учащихся обязанности помнить, что проходится въ школѣ. Пока въ школѣ остается хотя бы одно изъ перечисленныхъ средствъ воспитательнаго воздѣйствія, даваемое воспитаніе не свободно. Свободная школа строится исключительно на интересѣ учащихся. Лишь то остается прочно въ умѣ, что интересуетъ. Гораздо важнѣе пробудить въ дѣтяхъ интересъ въ какой-либо области знанія, стремленіе къ

изученію этой области, чѣмъ сообщить основы знаній данной отрасли вѣдѣнія. Поэтому „если ученикъ не пришелъ въ классъ, потому что нашелъ себѣ болѣе интересное занятіе, хотя бы прогулку по улицѣ, полезнѣе для него посвятить время этому занятію, чѣмъ сдѣлать надъ собою насиліе и заглушать свое душевное стремленіе“ (Чеховъ). Поэтому же иниціатива въ выборѣ занятій должна принадлежать дѣтямъ, а иниціатива учителя можетъ быть допускаема настолько, насколько она не будетъ стѣснять и угнетать иниціативы учащихся.

Слѣдовательно въ самой острой и рѣзкой формѣ предъ нами ставится такой вопросъ: можетъ ли интересъ учащихся быть единственной основой школьнаго обученія, съ исключеніемъ всѣхъ побочныхъ и стороннихъ возбудителей? Очевидно, для отвѣта на этотъ вопросъ необходимо взвѣсить силу интереса къ ученью, т. е. любознательности учащихся, а предварительно рѣшить, что любознательность есть естественное или искусственное, прививное, свойство человѣка.

Въ естественности интереса къ изслѣдованію и знанію едва ли можетъ быть сомнѣніе: если человѣкъ голодаетъ физически, то онъ можетъ голодать умственно. Во всѣ вѣка человѣкъ чувствовалъ въ большей или меньшей степени умственный голодъ и удовлетворялъ его различными средствами, хотя бы созданіемъ суевѣрій. Дитя также жаждетъ знать, жадно накидывается на предметы, оно урожденный естествоиспытатель и вообще изслѣдователь. Потребность изслѣдованія и знанія сильная, настойчивая потребность, вполнѣ естественная. Конечно, эта потребность обнаруживается не у всѣхъ дѣтей съ одинаковой силой, интеллектуальный интересъ у дѣтей имѣетъ весьма различныя степени и нерѣдко могутъ встрѣчаться натуры весьма мало любознательныя и интеллектуальныя, интересы которыхъ не могутъ далеко вести ихъ въ области знанія. Но тѣмъ не менѣе и они могутъ быть гражданами этой области при внимательномъ уходѣ за слабыми ростками ихъ любознательности.

Пользованіе интересомъ, какъ основой школьнаго обученія, непремѣнно предполагаетъ заботу о равновѣсіи и гармоніи интересовъ. Потребностей и интересовъ у человѣка много, а не одинъ, и чрезвычайно важно не подавлять одинъ интересъ другимъ, не заглушать одну потребность, вполнѣ естественную и законную, другою, тоже естественною, но вздувая послѣднюю искусственно. Напримѣръ, можно раздуть любознательность и подавить ею потребность движеній, засадивъ учащагося за книжки на многіе часы и годы. Вслѣдствіе этого, спустя нѣкоторое время, дитя

возненавидитъ ученье и книжки и будетъ рваться къ движеніямъ и играмъ. Соблюдая же гармонію интересовъ и потребностей, можно будетъ на потребности изслѣдованія и знанія строить систематическія теоретическія занятія дѣтей.

Далѣе, дѣтскій интересъ любознательности предполагаетъ непосредственное удовлетвореніе и удовольствіе. Но въ жизни придется дѣлать массу такой работы, которая сейчасъ удовольствія не доставляетъ, а можетъ дать его лишь въ болѣе или менѣе отдаленномъ будущемъ. Да и въ школѣ несомнѣнно встрѣтятся вещи, знать которыя нужно, но которыя мало способны давать непосредственное удовольствіе. Отсюда слѣдуетъ, что если кто либо хочетъ всѣ школьныя занятія дѣтей строить единственно на ихъ интересѣ, тотъ долженъ пріучать дѣтей жить не только непосредственнымъ, сейчасъ испытываемымъ, удовольствіемъ, но и отдаленнымъ, надеждой на удовольствіе въ будущемъ. Сейчасъ же удовольствіе можетъ быть испытываемо лишь отъ упражненія своихъ силъ, отъ удачной и планомѣрной работы, отъ преодолѣнія препятствій, словомъ, отъ умственной гимнастики. Эта сторона развитія—интересовъ и удовольствій въ отдаленномъ будущемъ, какъ мотивовъ дѣятельности въ настоящемъ, и удовольствій отъ упражненія силъ и побѣды надъ препятствіями въ каждый данный моментъ — чрезвычайно важна. Здѣсь лежитъ корень развитія не только ума, но и воли и нравственности.

Наконецъ, невозможно возбуждать интересъ въ учащихся такому руководителю, который не имѣетъ самъ интереса къ занятіямъ по какимъ бы то ни было причинамъ, хотя бы, напримѣръ, потому, что онъ обремененъ работой, усталъ и можетъ вести занятіе только вяло и скучно. Живая натура дитяти должна встрѣчаться съ живой же натурой учителя, только наслаждающійся своимъ дѣломъ учитель можетъ возбуждать удовольствіе своимъ преподаваніемъ въ учащемся. Словомъ, огонь зажигается отъ огня, а не отъ холоднаго мѣста. А для того, чтобы учитель съ удовольствіемъ преподавалъ, необходимо, чтобы его настоящее неудовлетворительное положеніе, матеріальное и правовое, было въ корнѣ измѣнено.

Послѣ сдѣланныхъ замѣчаній слѣдуетъ поставить капитальный вопросъ: можно ли на одномъ интересѣ учащихся, устраняя всѣ другія побочныя возбужденія, построить въ школѣ успѣшныя умственныя упражненія? Сначала это кажется рѣшительно невозможнымъ, даже страннымъ: какъ, можно не ходить на уроки, на законномъ основаніи предпочитать имъ шатанье по улицѣ.

не быть обязаннымъ помнить ничего изъ школьнаго преподаванія? Что это за школа совсѣмъ безъ экзаменовъ, безъ переводовъ изъ класса въ классъ, безъ дипломовъ, безъ наградъ? Не есть ли это пустое мѣсто, одна лишь пустая фантазія? Нѣтъ, все это странно, непонятно и страшно лишь при нынѣшнихъ условіяхъ школьной жизни, въ которой царитъ начало принудительности. Отнимите принудительность и школа погибла, такъ нынѣ представляется дѣло. Но такое разсужденіе есть обычное выраженіе боязливаго ума при видѣ серьезной реформы. Каждая коренная реформа вызываетъ сомнѣнія, опасенія, боязнь и вышеприведенное разсужденіе. Многіе искренно считали освобожденіе крѣпостныхъ отъ помѣщичьей власти дѣломъ чрезвычайно опаснымъ, потому что полагали, что крестьяне, внѣ попечительной власти помѣщиковъ, непремѣнно облѣнятся, сопьются и погубятъ государство. Свободная школа, строящаяся на основѣ интереса учащихся, представляется также губительной, разрушеніемъ настоящей школы. Но нужно всмотрѣться въ дѣло ближе и глубже. А пристально всмотрѣвшись въ дѣло, мы найдемъ, что оно для выполненія очень трудно, но не невозможно.

Свободная школа предполагаетъ удовлетвореніе, а не подавленіе потребностей учащагося, гармонію интересовъ, а не деспотическую тираннію одного. Если у учащагося удовлетворена въ достаточной мѣрѣ потребность движеній и игры, если онъ хорошо питается и дышитъ чистымъ воздухомъ, если вся его обстановка гигіенически правильна и благопріятна, то отчего же онъ нѣкоторое время не захочетъ провести въ умственныхъ занятіяхъ? Вѣдь у него есть и потребность умственнаго труда, вѣдь умственный трудъ не есть проклятіе, не есть страданіе; подобно мускулу, и нервная система нуждается въ упражненіяхъ, не нужно дѣлать только этотъ трудъ слишкомъ продолжительнымъ и обременительнымъ, потребность надлежащаго отдыха и разнообразія труда также должна быть удовлетворена. Прибавьте къ этому учителя, который бодръ и свѣжъ, не заваленъ работой, который ищетъ, какъ и здоровое дитя, упражненія, которому преподаваніе доставляетъ удовольствіе, больше—наслажденіе, не меньшее, чѣмъ и ученику. Представьте, что этотъ учитель—умный педагогъ, не книжный педантъ, что онъ понимаетъ необходимость умѣреннаго теоретическаго обученія и преимущественнаго занятія съ малыми учащимися ручнымъ производительнымъ трудомъ. Отчего же не предполагать, что при такихъ условіяхъ дѣти будутъ стремиться въ школы, что ихъ совсѣмъ не нужно будетъ загонять въ классы, что они сами во время уроковъ не будутъ шататься

по улицамъ и, необязанные приказаніемъ помнить объясненное и показанное въ классѣ, они сами, добровольно и невольно вмѣстѣ, будутъ все это отлично помнить?

Скажутъ: предполагайте, если нравится. Но все изложенное останется лишь предположеніемъ, прекрасной мечтой, которая никогда не была осуществлена, не осуществляется нынѣ и въ будущемъ останется также одной мечтой. Дѣйствительность свидѣтельствуетъ о совершенно иныхъ началахъ и порядкахъ.

Да, но мы говоримъ не о томъ, что было и есть, а о томъ, что можетъ и должно быть. Оно осуществимо по изложеннымъ выше соображеніямъ и еще потому, что исторія и нынѣшнее время представляютъ намъ факты широкой умственной дѣятельности, имѣвшей единственное свое основаніе въ любознательности, въ интересѣ къ изслѣдованію и знанію. Мы разумѣемъ созданіе человѣчествомъ теоретической культуры, т. е. науки и искусства, и производящіеся опыты устройства свободныхъ школъ.

Что служило мотивомъ созданія культуры? Конечно, значительная часть культуры, ея практическая сторона, возникла подъ давленіемъ нужды, чисто житейскихъ потребностей. Но что вызвало развитіе знаній о практически ненужныхъ предметахъ, каковы многочисленныя свѣтила небесныя, пласты земной коры, растительный и животный міръ глубокихъ морей и океановъ, что вызвало разныя эмбріологическія изслѣдованія, математическія, физико-химическія, историческія, философскія? Человѣчество побуждалось къ такого рода изслѣдованіямъ главнымъ образомъ любознательностью, наклонностью къ знанію и изысканію истины. Подъ давленіемъ указанной умственной потребности, человѣчество работало тысячелѣтія и создало мудрый взглядъ, что еслибы ему предложили на выборъ взять или готовую истину безъ труда или тернистый путь ея изысканія, съ необходимыми заблужденіями и отклоненіями въ сторону, то оно предпочло бы послѣднее.

Скажутъ, что культура создавалась лучшими умами человѣчества, что надъ ней работала самая талантливая и благородная часть людей, а въ свободной школѣ будутъ учиться дѣти, и даже не избранныя, а обыкновенныя среднія дѣти, частью даже и малоспособныя. Можно ли сопоставлять созданіе культуры и обученіе дѣтей въ свободной школѣ? Величины несоизмѣримыя.

Почему несоизмѣримыя? И очень даже соизмѣримыя. Если на одной сторонѣ лучшіе умы человѣчества, то на другой сторонѣ обстоятельное знаніе того, что сдѣлали эти лучшіе умы,

какой дорогой они шли, какъ сбивались съ настоящей, плутали по сторонамъ и наконецъ достигли цѣли. А извѣстно, что чрезвычайно трудно пролагать путь, сдѣлать открытіе, но пройти по налаженному пути, открыть отпертую дверь всякій сможетъ, даже дитя. Въ дидактикѣ между различными методами преподаванія указывается и эвристическій, состоящій въ томъ, что дѣтямъ не сообщаются выводы, а лишь факты, на которыхъ основываются выводы, послѣдніе же предлагается дѣлать самимъ дѣтямъ. Такимъ образомъ, дѣти въ періодѣ школьнаго ученія проходятъ сами, при помощи учителя, часть того великаго и славнаго пути, который прошло все человѣчество, прежде всего въ лицѣ лучшихъ своихъ представителей, создавая культуру. Любознательность здѣсь и любознательность тамъ; если тамъ, въ исторіи культуры, лучшіе умы человѣчества, то здѣсь, въ свободной школѣ, способные и одушевленные любовью къ дѣлу преподаватели.

Мы признаемъ поэтому правильнымъ, въ сущности, взглядъ, выраженный въ слѣдующихъ словахъ: „любопытство ребенка и пытливость ученаго—одного и того же происхожденія. Еслибы преступное воспитаніе не разрушало въ большинствѣ случаевъ этого прекраснаго и здороваго чувства, еслибы оно не убивало естественнаго стремленія къ изслѣдованію навязываніемъ безсодержательныхъ формулъ, еслибы оно не доводило умственныхъ силъ до состоянія полной апатіи, то всѣ люди были бы одержимы вѣчнымъ стремленіемъ къ изысканіямъ и открытіямъ“ (Клечковскій).

Свободная школа не есть только предположеніе, она есть фактъ дѣйствительной жизни, она уже существуетъ. Прочитайте, что разсказываетъ Л. Н. Толстой о своей яснополянской школѣ, существовавшей чуть не 50 лѣтъ тому назадъ,—это была свободная школа, погибшая безвременно и по, такъ называемымъ, независящимъ обстоятельствамъ. Сказать, что яснополянскій опытъ былъ въ педагогическомъ отношеніи неудаченъ, нельзя; онъ, къ сожалѣнію, только не былъ доведенъ до конца, да и вообще былъ очень непродолжителенъ. То обстоятельство, что идея о свободной школѣ возродилась у насъ вмѣстѣ съ освободительнымъ движеніемъ и возродилась съ большой силой, несомнѣнно свидѣтельствуетъ за жизнеспособность этой идеи, за то, что она близка русскому педагогическому сознанію и выныриваетъ легко изъ глубины, гдѣ она скрывается, лишь только настаютъ мало-мальски подходящія обстоятельства. Вѣдь и въ свое время не одинъ Л. Н. Толстой стоялъ за свободную школу,

а цѣлая группа лицъ; и нынѣ за нее стоятъ многіе педагоги. Опыты свободной школы производятся и нынѣ въ Россіи, особенно въ Москвѣ [1]). Пусть они весьма ограничены во всѣхъ отношеніяхъ и даже мало удачны въ педагогическомъ—во всякомъ случаѣ свободная школа есть уже фактъ жизни. А что она пока, можетъ быть, не совсѣмъ удовлетворительна, то вѣдь извѣстно, что первые опыты трудны и обыкновенно бываютъ мало удачными. Да наконецъ, что такое у насъ хорошая народная школа при хорошемъ учителѣ? Развѣ въ ней дѣти вынуждаются къ ученію аттестатами, правами, экзаменами? Хотя подобные сторонніе и искусственные побудители есть, къ сожалѣнію, и въ сельскихъ школахъ, но они не имѣютъ тамъ того значенія, которое имѣютъ въ городскихъ школахъ. Тамъ дѣти учатся преимущественно по любви къ знанію и по сознанію его важности.

Затѣмъ, опыты свободной школы производились и производятся внѣ Россіи въ нѣкоторыхъ государствахъ Западной Европы и въ Америкѣ, иногда съ нѣкоторымъ успѣхомъ. Тамъ свободная школа встрѣчаетъ особенныя спеціальныя затрудненія въ твердо установившейся педагогической рутинѣ и недостаточно широкой педагогической подготовкѣ учительскаго персонала. Но во всякомъ случаѣ свободная школа и тамъ изъ области теоріи переходитъ въ область практики. Поэтому мы можемъ сказать: занимается заря новой, свободной педагогіи и занимается съ востока. Идея о свободной школѣ есть если не преимущественно русская идея, то въ значительной степени русская.

IV. Свободная школа неразрывно связана съ индивидуализаціей воспитанія и обученія, въ основу свободной школы должно лечь „не изученіе только природы ребенка вообще, но также, и даже главнымъ образомъ, изученіе природы того индивидуальнаго ребенка, о воспитаніи и образованіи котораго идетъ рѣчь" (Вентцель); она есть въ нѣкоторомъ родѣ возвращеніе къ домашнему воспитанію и старинной допетровской школѣ. Въ послѣдней не было класснаго обученія, каждый учащійся училъ свое, всѣ ученики школы учились у одного учителя, но не одному и тому же. Въ старинной школѣ было одиночное, индивидуальное, но не классное, не массовое обученіе. Съ появленіемъ государственной школы и класснаго (массоваго) обученія многіе доста-

[1]) Такія школы описываются въ журн. Свободное Воспитаніе. См. также брошюру, изданную Горбуновымъ-Посадовымъ „Дѣти—работники будущаго". 1907 г.

точные люди предпочитали семейное обученіе школьному, такъ какъ семейное было индивидуальнымъ. Свободная школа защищаетъ тоже начало индивидуализма въ воспитаніи и обученіи, свободное образованіе только и можетъ быть индивидуальнымъ. Если личность стѣсняется въ своемъ образованіи, то о свободѣ не можетъ быть и рѣчи. Поэтому свободная школа должна предпочитать групповое обученіе классному, и чѣмъ меньше группы, тѣмъ лучше. Свободная школа по самому существу своему есть постепенное и непрерывное созиданіе свободной человѣческой личности, никогда не останавливающееся. Гдѣ нѣтъ правильнаго созиданія свободной и всесторонней человѣческой личности, тамъ нѣтъ школы, хотя и есть зданія, директора, учителя и ученики. Школа есть не собраніе людей различнаго возраста, не зданіе, а есть педагогическій процессъ, она постоянно измѣняется, стремясь все полнѣе и глубже удовлетворить всѣ запросы растущаго и измѣняющагося организма учащихся. Школа никогда не закончена въ своемъ строительствѣ и не можетъ быть законченной, она вѣчно реформируется. Свободная школа есть наименѣе шаблонная школа, въ ней всякаго рода преданія и авторитеты не имѣютъ значенія. Общія программы, установленные неизмѣнные планы, неподвижныя схемы—здѣсь не у мѣста, свободная школа есть дѣло непрерывнаго педагогическаго творчества. Кто съ успѣхомъ можетъ работать въ свободной школѣ? Такой педагогъ, который вооруженъ всею современною педагогическою мудростью, который имѣетъ склонность и способность къ изученію и пониманію индивидуальныхъ особенностей порученныхъ ему дѣтей, который въ состояніи общія правила педагогическаго ученія и обще-научныя знанія примѣнять къ личнымъ потребностямъ, свойствамъ и положенію даннаго воспитываемаго субъекта. Безъ педагогическаго творчества и тщательнаго психологическаго изученія личности здѣсь нельзя и шагу шагнуть, шаблоны здѣсь не причемъ.

Свободная дѣтская личность не можетъ жить и развиваться при несвободныхъ взрослыхъ личностяхъ, это было бы противорѣчіемъ; требованіе непрерывнаго педагогическаго творчества отъ воспитателя-учителя есть очень серьезное и трудное требованіе; индивидуализмъ воспитанія и обученія плохо мирится со школой. Поэтому правильнымъ образомъ организованная свободная школа есть дѣло далекаго будущаго, не только на практикѣ, но и въ теоріи. Теорія свободной школы еще не создана.

Г. Общественно-педагогическія движенія спеціально въ области средней школы.

ГЛАВА XXVIII.

Борьба классицизма съ реализмомъ.

Существеннѣйшее явленіе въ исторіи средней школы въ третій періодъ русской педагогіи есть сильная общественная борьба, возникшая по различнымъ вопросамъ средней школы, съ одной стороны между различными педагогическими теченіями въ самомъ обществѣ, а съ другой между обществомъ и нѣкоторыми представителями государственной педагогіи. Одинъ изъ главнѣйшихъ предметовъ спора —учебный курсъ гимназій: долженъ ли онъ быть классическимъ или реальнымъ.

Древнѣйшій, можно сказать, традиціонный курсъ нашихъ среднихъ школъ—классическій. Наши первыя среднія школы—югозападныя братскія училища—были классическими школами, въ нихъ преподавались и греческій и латинскій языки, причемъ первый имѣлъ преимущество, по связи школъ съ греческими патріархами и православнымъ востокомъ. Потомъ, со времени реформированія Петромъ Могилой кіевской академіи, латинскій языкъ получилъ преобладаніе надъ греческимъ, сдѣлался языкомъ школьнаго преподаванія, каковымъ прежде былъ греческій. Въ московской славяно-греко-латинской академіи повторилась тоже борьба между греческимъ и латинскимъ языкомъ: сначала въ ней преобладалъ греческій языкъ, потомъ латинскій, а наконецъ оба имѣли почти равное значеніе. Въ духовныхъ семинаріяхъ, прямыхъ наслѣдницахъ кіево-могилянской и московской славяно-греко-латинской академій, учебный курсъ былъ также классическій. Латинскій языкъ, среди множества другихъ предметовъ, составлялъ предметъ занятій нѣкоторыхъ петровско-екатерининскихъ общеобразовательныхъ школъ, въ частности академической гимназіи въ Петербургѣ, московской и казанской гимназій (въ послѣднихъ преподавался и греческій) и въ главныхъ екатерининскихъ училищахъ.

Такимъ образомъ Россія начала среднее образованіе классическимъ учебнымъ курсомъ. Колебанія происходили не между классицизмомъ и реализмомъ, а между преобладаніемъ греческаго или латинскаго языка. Эта борьба была борьбой между вліяніемъ греческаго, православнаго востока, откуда мы взяли вѣру, и латинскаго, католическаго запада, откуда мы начали заимствовать науку, искусства и просвѣщеніе. Она была явленіемъ вполнѣ естественнымъ и необходимымъ и происходила въ предѣлахъ классическаго курса, который имѣлъ давность въ Россіи нѣсколькихъ столѣтій. Нужно было особое искусство, чтобы расшатать этотъ традиціонный курсъ, вызвать около него борьбу и сдѣлать его ненавистнымъ обществу. Неудачныя педагогическо-политическія мѣропріятія ослабили твердую учебную систему. Министерство народнаго просвѣщенія, принявшись за устройство школъ и не владѣя ни педагогическимъ талантомъ, ни педагогическимъ опытомъ, а дѣйствуя лишь подъ вліяніемъ мимолетнаго политическаго настроенія, начало, въ организаціи учебнаго дѣла, колебаться во всѣ стороны, постоянно мѣнять его направленіе и въ заключеніе окончательно запуталось, такъ что лишь въ самое послѣднее время начинаетъ выбиваться изъ господствующей путаницы на правильный путь.

Государство, какъ мы замѣтили, при устройствѣ среднихъ школъ, сразу же отступило отъ полнаго классицизма, ограничиваясь однимъ латинскимъ языкомъ. Этого взгляда оно держалось довольно долго. По уставу учебныхъ заведеній, подвѣдомыхъ университетамъ, утвержденному 5 ноября 1804 года, въ курсѣ гимназіи изъ древнихъ языковъ полагался одинъ латинскій, при двухъ новыхъ: французскомъ и нѣмецкомъ. Такимъ образомъ съ самаго возникновенія гимназіи сдѣлано было отступленіе отъ давно существовавшей учебной системы, выразившейся въ организаціи учебнаго дѣла въ братскихъ школахъ, кіевской и московской академіяхъ и въ духовныхъ семинаріяхъ, и на мѣсто полнаго классицизма былъ введенъ лишь половинный. Если въ нашихъ первыхъ гимназіяхъ: академической, московской и казанской классическій курсъ и былъ поставленъ не особенно важно, такъ какъ гимназіи были всего трехклассные, учебныхъ предметовъ было необычайное множество [1]), а

---

[1]) Кромѣ языковъ, катехизисъ, философія, словесность, чистая математика, геодезія, воинская архитектура, воинскія экзерциціи, исторія, географія, начала политики.

изъ языковъ преобладали новые (для французскаго и нѣмецкаго языковъ въ московской гимназіи было по 5 учителей для каждаго), на каковыхъ часто велось и самое преподаваніе; но во всякомъ случаѣ филологическая основа была тверда. Въ московской гимназіи преподавалось шесть языковъ обязательныхъ (латинскій, греческій, французскій, нѣмецкій, англійскій, итальянскій) и два (еврейскій и халдейскій) для желающихъ. Въ гимназіяхъ по уставу 1804 года преподавались слѣдующіе предметы:

1. Чистая математика (алгебра, геометрія и плоская тригонометрія), прикладная математика и опытная физика (1 преподаватель и 18 часовъ въ недѣлю);

2. исторія съ миѳологіею и древностями, географія и статистика (1 преподаватель и 18 часовъ въ недѣлю);

3. философія (логика, всеобщая грамматика, психологія, нравоученіе), изящныя науки (эстетика и риторика) и политическія науки (политическая экономія, право естественное и право народное)—(1 преподаватель и 20 часовъ въ недѣлю);

4. естественная исторія, начальныя основанія наукъ, относящихся къ торговлѣ, и технологія (1 преподаватель и 16 часовъ въ недѣлю);

5. латинскій языкъ (1 преподаватель и 16 часовъ въ недѣлю);

6. нѣмецкій языкъ (1 преп. и 16 ч. въ нед.);

7. французскій языкъ (1 преп. и 16 ч. въ нед.);

8. рисованіе (1 препод. и 4 часа въ недѣлю).

Законъ Божій, русская грамматика и правила слога, ариѳметика и чистописаніе не были включены въ курсъ гимназій, потому что проходились въ уѣздныхъ училищахъ, представлявшихъ приготовительные классы для гимназій (а гимназіи состояли изъ четырехъ классовъ). Законъ Божій, а равно и русскій языкъ были включены въ гимназическій курсъ лишь около 1819 года, причемъ преподаваніе Закона Божія было возложено на духовныхъ лицъ, а до тѣхъ поръ онъ преподавался свѣтскими людьми. По уставу 1804 года надъ языками взяли верхъ науки философско-политическія и естественныя, преподававшіяся, какъ и все прочее, весьма неосновательно и поверхностно. Въ александровскихъ гимназіяхъ первой половины царствованія весьма ощутительны слѣды школьнаго энциклопедизма предшествующей эпохи, господствовала еще „роскошь полузнаній", учились всему, но учились плохо. Задача дѣятелей государственно-гимназической педагогики состояла въ чисткѣ гимназическаго курса, въ его сокращеніи, и вотъ мало-по-малу изъ него исключаются технологія, коммерческія науки, всеобщая

грамматика, эстетика, психологія, нравоученіе, политическая экономія, естественное право, естественныя науки, прикладная математика. Зато усиливаются древніе языки. Введеніе гимназическаго учебнаго курса въ надлежащіе педагогическіе берега было заслугой Уварова.

При выработкѣ устава гимназій 1828 года намѣчался классическій курсъ съ двумя древними языками, но императоръ Николай призналъ греческій языкъ „роскошью, когда французскій есть родъ необходимости“. Поэтому уставомъ въ числѣ обязательныхъ предметовъ поименованъ одинъ латинскій языкъ, а о греческомъ сказано: „въ гимназіяхъ, состоящихъ при университетахъ, обучаютъ и языку греческому. По мѣрѣ нужды и возможности преподаваніе онаго будетъ вводимо и въ прочія губернскія гимназіи“. Продолжительность гимназическаго курса была опредѣлена въ 7 лѣтъ, на мѣсто прежнихъ 4-хъ. Съ 1811 года, по инниціативѣ графа Уварова, началось преобразованіе прежнихъ четырехклассныхъ гимназій въ шестиклассныя, которое и закончилось къ 1819 году [1].

При обсужденіи вопроса о введеніи въ гимназическій курсъ двухъ древнихъ языковъ, графъ Уваровъ, бывшій тогда товарищемъ министра народнаго просвѣщенія и обладавшій превосходнымъ знаніемъ обоихъ древнихъ языковъ, высказался противъ введенія греческаго языка. Уваровъ находилъ, что въ гимназіи нельзя хорошо изучить этотъ языкъ, а поверхностное его знаніе онъ считалъ безполезнымъ. Впослѣдствіи, будучи министромъ, онъ измѣнилъ свой взглядъ и въ 17 лѣтъ управленія министерствомъ успѣлъ ввести греческій языкъ въ 47 гимназіяхъ изъ 74. Но въ концѣ своей министерской дѣятельности, въ 1847 году, онъ снова измѣнилъ свой взглядъ, установивъ начало обученія древнимъ языкамъ съ IV класса и только для поступающихъ въ университетъ, причемъ греческій языкъ былъ обязателенъ лишь для поступающихъ на 1-е отдѣленіе философскаго факультета, а для выходящихъ прямо въ военную и гражданскую службу древніе языки замѣнялись съ IV класса усиленнымъ преподаваніемъ русскаго языка и математики, а съ V класса новымъ предметомъ — законовѣдѣніемъ. Съ 1851 года преподаваніе греческаго языка было оставлено лишь въ гимназіяхъ университетскихъ городовъ, и то въ одной гимназіи въ каждомъ

---

[1]) Въ 1875 году двухлѣтній курсъ VII класса, введенный Д. А. Толстымъ при реформѣ гимназій, былъ раздѣленъ на два самостоятельные класса.

изъ такихъ городовъ, для желающихъ приготовиться къ поступленію на филологическіе факультеты университетовъ, въ гимназіяхъ, находящихся въ мѣстностяхъ съ значительнымъ количествомъ греческаго населенія, и въ остзейскихъ губернскихъ гимназіяхъ, а во всѣхъ прочихъ замѣнено усиленнымъ преподаваніемъ естественныхъ наукъ.

Причины реформы были главнымъ образомъ политическія— боялись вреднаго вліянія на умы учащагося юношества изученія языковъ и исторіи съ литературой свободолюбивой, республиканской древности, граждански развитыхъ грековъ и римлянъ, и признавали безвредными съ политической и религіозной точекъ зрѣнія естественныя науки; отчасти-же перемѣна учебнаго курса гимназій обуславливалась стремленіемъ приспособить общее образованіе къ практическимъ цѣлямъ (введеніе законовѣдѣнія и естествовѣдѣнія).

По уставу 1864 года предполагалось учреждать гимназіи двухъ видовъ: классическія и реальныя, согласно различію предметовъ, содѣйствующихъ общему образованію, и по различію цѣлей гимназическаго обученія (§ 2). Первыя съ двумя древними языками, однимъ новымъ (по выбору) и краткимъ курсомъ естественной исторіи; вторыя безъ древнихъ языковъ, но съ усиленнымъ преподаваніемъ естествознанія, математики, физики и двухъ новыхъ языковъ. Другіе предметы, напримѣръ Законъ Божій, русскій языкъ, исторія и географія, преподавались въ одинаковомъ объемѣ въ гимназіяхъ обоихъ типовъ (§§ 39—40). Уставомъ (§ 7) было предоставлено министру народнаго просвѣщенія преобразовывать существовавшія гимназіи и прогимназіи въ классическія и реальныя, сообразно мѣстнымъ въ тѣхъ и другихъ потребностямъ. Осуществлялся этотъ уставъ такъ: во всѣхъ классическихъ гимназіяхъ былъ введенъ первоначально только латинскій языкъ, а введеніе греческаго, согласно уставу (§ 39), было поставлено въ зависимость отъ подготовки учителей по этому предмету. А такъ какъ такихъ учителей не было, то классическія гимназіи существовали пока съ однимъ латинскимъ языкомъ. Вообще-же предполагалось распредѣлить гимназіи слѣдующимъ образомъ: изъ 80 гимназій и 4-хъ прогимназій (за исключеніемъ 7-ми гимназій дерптскаго и 12 гимназій и 3 прогимназій виленскаго округовъ, по отношенію къ которымъ имѣлись особыя предположенія) 16 гимназій и 1 прогимназію сдѣлать классическими съ двумя древними языками, 16 гимназій реальными, а остальныя 49 гимназій и 3 прогимназіи классическими-же, но съ однимъ латинскимъ языкомъ. Число реальныхъ гимназій скоро умень-

шилось до 5, такъ какъ прочія 10, „во вниманіе къ желанію, изъявленному мѣстными жителями“, были перечислены въ классическія съ однимъ древнимъ языкомъ.

Въ тоже время была открыта широкая возможность публичнаго обсужденія дѣятельности министерства народнаго просвѣщенія. Прежнее безучастное отношеніе общества къ школьнымъ дѣламъ миновало, общество живо интересовалось народнымъ образованіемъ во всѣхъ его видахъ и вело горячіе споры о классическомъ и реальномъ образованіи и о разныхъ другихъ сторонахъ строя гимназій. По распоряженію министра Головнина, на страницахъ министерскаго журнала стали появляться не только извлеченія изъ журналовъ засѣданій ученаго комитета, состоящаго при министерствѣ, но и періодическіе отчеты попечителей округовъ и ревизоровъ о состояніи учебныхъ заведеній; устраивались собранія учителей и публиковались результаты ихъ совѣщаній.

Наконецъ, учительской дѣятельности была предоставлена весьма широкая свобода. Въ прежнее время учитель не имѣлъ права отступать въ преподаваніи ни на іоту отъ предписаннаго ему учебника, хотя-бы и весьма неудовлетворительнаго, и отъ чрезвычайно подробной программы, составленной примѣнительно къ параграфамъ этого учебника. Уставъ 1864 года (§ 72, п. 8) предоставилъ разсмотрѣніе и одобреніе программъ преподаванія по каждому предмету обсужденію и окончательному рѣшенію педагогическаго совѣта каждой гимназіи въ отдѣльности, и при этомъ предположилъ ограничить произволъ и могущія произойти отъ него неудобства инструкціей отъ министерства народнаго просвѣщенія. Эта инструкція широко намѣчала предѣлы учебныхъ предметовъ, такъ что учителямъ оставалось достаточно свободы въ преподаваніи. Выборъ учебныхъ руководствъ министерство въ 1864 году предоставило усмотрѣнію педагогическихъ совѣтовъ гимназій, чтобы тѣмъ положить конецъ господству „привилегированныхъ учебниковъ“, державшихся старыхъ методовъ преподаванія и по которымъ уроки только диктовались и списывались.

Такимъ образомъ въ шестидесятыхъ годахъ XIX вѣка у насъ была намѣчена совершенно правильная система средняго образованія, отвѣчавшая и нашей исторіи и новымъ образовательнымъ потребностямъ: гимназіи съ двумя древними языками, нашимъ давнимъ, вѣками установленнымъ, курсомъ; гимназіи съ однимъ латинскимъ языкомъ, также существовавшія у насъ давно, съ главныхъ екатерининскихъ училищъ, имѣвшія всѣ права при

Александрѣ и Николаѣ; гимназіи, безъ древнихъ, съ новыми языками, реальныя,—новый типъ гимназій, вызванный къ жизни условіями развитія европейскаго и русскаго обществъ. Правильный путь развитія средней школы и состоялъ въ томъ, чтобы предоставить каждому типу средней школы отливаться въ наиболѣе цѣлесообразную форму, не стѣсняя ни учащихъ, ни учащихся, не заграждая предъ учащимися высшей школы. Если-бы дѣло было такъ поставлено, русская школа не переживала-бы того хаоса, въ которомъ нынѣ находится, а русское юношество и общество не претерпѣли-бы столько бѣдствій. Но явился уставъ гимназій 1871 года и правильный ходъ развитія русской средней школы былъ нарушенъ: признанъ былъ одинъ типъ средней школы — съ двумя древними языками; средняя школа съ однимъ древнимъ языкомъ — латинскимъ — исчезла совсѣмъ; исчезла и реальная гимназія, превратившись въ низшее по сравненію съ гимназіей реальное училище, совсѣмъ, ни въ какомъ случаѣ не дававшее права поступать въ университеты, а въ спеціальныя высшія учебныя заведенія допускавшее лишь съ провѣрочнымъ экзаменомъ.

Повидимому, эта реформа гимназій была возвращеніемъ къ старинѣ, къ нашему давнему греко-латинскому курсу. Но она была-бы хороша во время Екатерины II и Александра I, такъ какъ была-бы непосредственнымъ продолженіемъ и улучшеніемъ прежнихъ учебныхъ курсовъ нашихъ среднихъ школъ; но теперь между старой классической школой и новой стоялъ типъ половинной классической школы съ однимъ латинскимъ языкомъ, типъ, существовавшій у насъ долгое время и къ которому общество привыкло. Съ другой стороны — народился новый типъ реальной гимназіи безъ древнихъ языковъ. Реформа 1871 года отнеслась отрицательно и къ типу полуклассической гимназіи и реальной, вмѣсто трехъ типовъ школы она признавала лишь одинъ. Это стѣсняло учащихся, не отвѣчало исторіи нашей школы и современнымъ потребностямъ. А проведена была реформа съ такимъ насиліемъ, при такихъ антипедагогическихъ условіяхъ, сущность классицизма была понята такъ схоластично и узко, что рефома скоро оказалась собственно политической, а не педагогической, созданной для обузданія, а не просвѣщенія юношества, а потому весьма быстро возбудила всеобщее нерасположеніе. Присмотримся къ ней.

Проведшій реформу министръ графъ Д. А. Толстой самъ не получилъ классическаго образованія (учился въ Александровскимъ лицеѣ), а потому и не могъ самостоятельно и сознательно,

на основаніи своего личнаго опыта и наблюденій надъ товарищами, судить о педагогической цѣнности и учебно-воспитательныхъ свойствахъ реформы, на выполненіи которой настаивалъ изо всѣхъ силъ и ради которой вступилъ въ борьбу съ обществомъ. Онъ подчинился въ педагогической оцѣнкѣ классицизма чужому вліянію и при проведеніи реформы былъ орудіемъ, направляемымъ искусной рукой. Онъ былъ просто ревностный новообращенный, не знавшій толкомъ своей новой вѣры, но усердствовавшій о ней изо всѣхъ силъ. Собственно онъ проводилъ реформу по политическимъ соображеніямъ. Въ представленіи государственному совѣту въ 1871 года графъ Толстой весьма отважно и неосторожно, имѣя въ виду его собственное, неклассическое, образованіе и исторію нашихъ школъ, писалъ [1]: „вопросъ между древними языками, какъ основой всего дальнѣйшаго научнаго образованія, и всякимъ другимъ способомъ обученія есть вопросъ не только между серьезнымъ и поверхностнымъ ученіемъ, но и вопросъ между нравственнымъ и матеріалистическимъ направленіемъ обученія и воспитанія, а, слѣдовательно, и всего общества". „Надлежащее пониманіе учениками преподаннаго имъ изъ всѣхъ другихъ наукъ (кромѣ древнихъ языковъ и математики), особенно-же изъ естествовѣдѣнія, почти ускользаетъ изъ подъ учительскаго контроля, почему здѣсь и возможно, съ одной стороны, развитіе крайняго самомнѣнія, а съ другой—образованіе самыхъ превратныхъ воззрѣній".

Такимъ образомъ Толстой прямо поставилъ педагогическій вопросъ объ относительной цѣнности классической и реальной системъ образованія на почву политики; вмѣсто педагогическаго обсужденія, онъ рѣшительно и безцеремонно предъявилъ реальной системѣ обвиненія въ развитіи у учащихся матеріализма, крайняго самомнѣнія и превратныхъ воззрѣній. Очевидно, собственно педагогическая сторона вопроса была ему не по силамъ, ее онъ предоставлялъ своимъ руководителямъ.

Вдохновителями Толстого были Катковъ и Леонтьевъ, истинные виновники гимназической реформы 1871 года, фанатики классицизма. Другъ и послѣдователь Каткова, проф. Любимовъ въ своей книгѣ о Катковѣ (М. Н. Катковъ и его историческая заслуга. 1889 г.) свидѣтельствуетъ, что въ борьбу съ противниками классицизма Катковъ вложилъ всю свою душу, велъ эту борьбу страстно, что введеніе классицизма сдѣлалось какъ-бы его личнымъ дѣломъ, цѣлью жизни. Если можно было чѣмъ нибудь

[1]) Сборн. постановленій, т. V, ст. 74.

подкупить Каткова, то это преданностью классической системѣ, причемъ онъ не давалъ себѣ даже труда убѣдиться, искренняя это преданность или лишь напускная. За то и ничѣмъ нельзя было такъ явно отвратить отъ себя Каткова, какъ противленіемъ насажденію классицизма или хотя-бы равнодушіемъ къ нему. Новыя движенія въ западно-европейской школѣ Катковъ отметалъ, опасаясь потрясенія главнаго начала этой школы — концентраціи занятій на древне-классическихъ языкахъ. Если поэтому мы желаемъ знать, въ чемъ заключаются основы нашей классической школы, каковы ея устои, по какимъ главнѣйшимъ побужденіямъ она была введена въ 1871 году, мы должны обратиться къ писаніямъ этихъ двухъ публицистовъ и посмотрѣть, какіе доводы были особенно выдвигаемы ими въ пользу классицизма, на чемъ они преимущественно основывали необходимость введенія у насъ классической школы.

Въ „Русскомъ Вѣстникѣ“ 1879 года, за іюнь мѣсяцъ, помѣщена обширная статья подъ заглавіемъ „Наша учебная реформа“ [1]. Статья начинается такъ: „Въ виду вновь открывшагося похода противъ русскаго образованія, считаемъ своевременнымъ выбрать изъ „Московскихъ Вѣдомостей“ и соединить здѣсь нѣкоторыя изъ передовыхъ статей, относящихся къ разнымъ фазамъ нашей учебной реформы, начиная съ 1864 по 1871 годъ“. Хотя статья и не подписана, но ея авторы не могутъ подлежать сомнѣнію. А такъ какъ статья назначалась для того, чтобы остановить вновь открывшійся походъ противъ классицизма, то очевидно, что въ ней было собрано все самое сильное и важное, сказанное Катковымъ и Леонтьевымъ въ пользу классицизма въ самое жаркое время—съ 1864 по 1871 годъ.

Что-же въ этой статьѣ сказано въ пользу классицизма, какіе главнѣйшіе доводы приведены?

Перечитывая въ настоящее время эти передовицы, рѣшившія судьбу нашей средней школы, невольно поражаешься чрезвычайною скудостью въ нихъ педагогической мысли, невыясненностью основныхъ педагогическихъ понятій, о которыхъ говорится на каждой страницѣ, прямымъ уклоненіемъ отъ серьезнаго теоретическаго изслѣдованія дѣла и безконечными ссылками на примѣръ прусскихъ гимназій. Весь арсеналъ двухъ главнѣйшихъ воиновъ классицизма крайне малъ, скуденъ и однообразенъ;

---

[1] Эта статья позднѣе была переиздана особой брошюрой, подъ заглавіемъ: М. Н. Катковъ, Наша учебная реформа, съ приложеніями и съ предисловіемъ и примѣчаніями Льва Поливанова. Изд. Фишеръ. М. 1890 г.

у западныхъ образованныхъ народовъ принята классическая система образованія—вотъ ихъ главнѣйшій доводъ, безконечно повторяемый на тысячу ладовъ. Очевидно, доводъ нисколько не убѣдительный, совсѣмъ неразумный: другіе дѣлаютъ, слѣдовательно и я долженъ дѣлать. Но почему же? Можетъ быть, другимъ нужно это дѣлать, а мнѣ не нужно. Въ этомъ весь и вопросъ. Указывать перстомъ на просвѣщенныхъ иностранцевъ не значитъ еще что-либо доказывать. Сами-же поклонники иностраннаго образца во многихъ другихъ случаяхъ строжайше воспрещали руководиться иностранными примѣрами, какъ не соотвѣтствующими складу русской жизни, и усердно звали всѣхъ „домой". А нужно замѣтить, что у западныхъ образованныхъ народовъ существовали и существуютъ не только классическія гимназіи, но и реальныя. По даннымъ 1897—8 года, въ Германіи было 128 реальныхъ гимназій и 93 реальныхъ прогимназіи. Онѣ возникли, конечно, не сразу, по мановенію волшебнаго жезла, а размножались на основаніи опыта. Въ 1896 году въ прусскихъ реальныхъ гимназіяхъ насчитывалось 24.534 ученика, а въ прогимназіяхъ 6,465, или 23% общаго числа учащихся въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Эти цифры не подтверждаютъ увѣренія нашихъ классиковъ о „слабомъ прозябаніи и постепенномъ вымираніи" нѣмецкихъ реальныхъ гимназій. Наши реальныя гимназіи при гр. Толстомъ были разжалованы въ реальныя училища и реалистамъ было возбранено поступать въ университетъ даже на физико-математическій и медицинскій факультеты, что имѣлось въ виду прежде, при условіи изученія ими латинскаго языка. Закрытіе университетовъ для реалистовъ гр. Толстой мотивировалъ тѣмъ, что это предложеніе о допущеніи реалистовъ въ университеты идетъ „вопреки всѣмъ указаніямъ опыта цѣлой Европы" и осуществленіе такого предложенія „безпримѣрно въ исторіи европейской цивилизаціи", оно „радикально ниспровергло бы общепринятую въ цѣломъ образованномъ мірѣ систему университетскаго образованія". Между тѣмъ та самая Германія, которая была для насъ въ то время образцомъ, провела чрезъ 10 лѣтъ, т. е. 1882 году, какъ разъ эту реформу, не опасаясь того, что Россія не подала ей въ томъ примѣра. Вообще и въ подражаніи Германіи мы были очень слабы и все отставали, принимая за образцы устарѣлыя, покидаемыя формы.

Вѣчная ссылка на иностранный образецъ не могла, конечно, удовлетворить болѣе пытливыхъ читателей. Появились запросы о существѣ дѣла. Сами защитники классицизма сообщили, что какія-то лица, пожелавшія остаться неизвѣстными, написали имъ,

„что большая часть аргументовъ въ пользу классической системы основывается на примѣрѣ другихъ странъ и на авторитетѣ иностранныхъ ученыхъ и педагоговъ, а имъ хотѣлось-бы получить болѣе внутреннее убѣжденіе въ пользѣ классической системы, имъ хотѣлось-бы заглянуть въ тайну того процесса, какимъ она дѣйствуетъ въ воспитаніи умственныхъ силъ“. Очевидно, любопытство совершенно законное и справедливое. Какъ-же отнеслись къ нему рыцари классицизма?

Они отвѣчали, что пріобрѣсти вполнѣ отчетливое, сознательное, внутреннее убѣжденіе по этому вопросу изъ газетныхъ передовицъ, и даже изъ цѣлой книги по этому предмету, нельзя, для этого нужно внимательное и серьезное изученіе всѣхъ условій педагогическаго дѣла; что „вопросы педагогическіе принадлежатъ къ области высшаго умозрѣнія и даются не легко“, что люди принимаютъ на вѣру разные физическіе законы и всякаго рода аксіомы, „точно также слѣдуетъ разумѣть и относительно аксіомъ нравственнаго міра“, т.-е. нужно принять на вѣру, какъ аксіому нравственнаго міра, пользу классической системы образованія. А затѣмъ опять повторялся старый, набившій оскомину и такъ мало убѣждавшій припѣвъ: „примѣръ цѣлыхъ странъ и авторитетъ умовъ, посвятившихъ себя спеціальному изученію дѣла и извѣдавшихъ всѣ глубины его—это немаловажно“.

Такъ отвѣчали рыцари классицизма любопытствовавшимъ о существѣ дѣла въ 1864 г.: вѣрьте намъ, сами вы не можете понять существа дѣла. Когда позднѣе (въ 1871 году) имъ приходилось наталкиваться на подобные-же вопросы, или другіе ихъ спрашивали: неужели нѣтъ другого и, быть можетъ, болѣе вѣрнаго пути для умственнаго развитія юношества, другого болѣе дѣйствительнаго средства для пріобрѣтенія тѣхъ-же результатовъ, кромѣ классицизма? Почему именно древніе языки, а не какой-либо другой предметъ, служатъ главнымъ средоточіемъ занятій въ средней школѣ? Рыцари отвѣчали: „задавая себѣ эти вопросы, мы отдаляемся отъ дѣйствительности и вступаемъ въ область мнѣній, предположеній, догадокъ. Рѣчь идетъ не о томъ, что возможно, а о томъ, что дѣйствительно“... „Вопросъ этотъ имѣетъ интересъ болѣе теоретическій, нежели практическій. Законодательство можетъ предоставить разсмотрѣніе этого вопроса философамъ и педагогамъ, но для практическихъ цѣлей достаточно убѣдиться въ существованіи факта, который состоитъ въ томъ, что школа, основанная на обоихъ древнихъ языкахъ, при математикѣ, ведетъ къ высшему образованію и приготовляетъ къ занятію всѣми спеціальными науками“.

Слѣдовательно, фактъ, практика иностранныхъ государствъ оказывается самымъ послѣднимъ и рѣшительнымъ доводомъ, ultima ratio, за классицизмъ. Теоретически, принципіально, по существу изслѣдовать дѣло рыцари отказались, считая такое изслѣдованіе очень труднымъ и совершенно лишнимъ, что не мѣшало имъ, впрочемъ, всѣхъ, несогласныхъ съ ихъ мнѣніемъ, провозглашать врагами школы, просвѣщенія и отечества.

Но какъ-бы упорно ни отказывались защитники классицизма отъ разсмотрѣнія дѣла по существу, прибѣгать цѣлые годы къ повторенію одного и того же довода о значеніи иностраннаго образца было уже слишкомъ недостаточно. Нужно было, хотя бы вкратцѣ, объяснить, почему же нѣкоторые западные педагоги стоятъ именно за классицизмъ. Мало-по-малу, по кусочкамъ, съ безконечными повтореніями, объясненіе было дано. Оно заключалось въ слѣдующихъ трехъ положеніяхъ: 1) курсъ средней школы долженъ быть построенъ преимущественно на изученіи языковъ, а не наукъ; 2) древніе языки незамѣнимы, какъ средство формальнаго развитія ума, и 3) древніе языки незамѣнимы, какъ средство концентраціи учебнаго курса. Эти три положенія—тѣ три кита, на которыхъ держалось все зданіе русскаго классицизма, по объясненію его наиболѣе извѣстныхъ рыцарей. Если бы, вмѣсто настоящихъ китовъ, оказались, по изслѣдованіи, просто неясныя, спутанныя понятія, то дѣло русскаго классицизма было бы очень плохо [1]).

Первое положеніе разработано крайне слабо и недостаточно.

Задача средней школы заключается въ воспитаніи ума, пріученіи къ серьезному и сосредоточенному труду, равномѣрномъ, по возможности, развитіи всѣхъ умственныхъ способностей, а не въ сообщеніи наибольшаго количества разнообразныхъ свѣдѣній, въ такъ называемомъ полигисторствѣ. Воспитанный и окрѣпшій умъ самъ, безъ помощи учителей, легко пріобрѣтаетъ всѣ разнообразныя свѣдѣнія, какія ему понадобятся. Если кто думаетъ, что чѣмъ больше сообщать свѣдѣній учащимся, тѣмъ лучше для ихъ умственнаго развитія, тотъ жестоко ошибается.

---

[1]) Давно, еще въ шестидесятыхъ годахъ прошлаго столѣтія, были отмѣчены увиливанія защитниковъ классицизма (Каткова) отъ прямого педагогическо-психологическаго обоснованія классицизма, слабость ихъ аргументаціи и противорѣчивость ихъ сужденій. См. статью Писарева Педагогическіе софизмы, въ IV т. собранія его сочиненій и замѣтку Ушинскаго: „Чего хотятъ московскіе педагоги?“ (собраніе педагогическихъ сочиненій, т. 2-ой, стр. 386—392).

Все это прекрасно и очень справедливо. Но какъ отсюда вывести то заключеніе, что школа, приготовляющая къ серьезному труду, къ научнымъ занятіямъ, должна быть построена не на изученіи науки, а на изученіи языковъ? Приводимъ самое главное, относящееся къ поставленному вопросу, мѣсто.

„Въ школѣ, о которой идетъ рѣчь (т. е. въ средней общеобразовательной школѣ), *никакая наука въ спеціальномъ смыслѣ этого слова* (курсивъ вездѣ нашъ) не можетъ быть предметомъ преподаванія. Назначеніе этой школы въ томъ и состоитъ, чтобы готовить учащихся къ занятію спеціальными науками. Если бы науки могли преподаваться въ этой школѣ, то зачѣмъ нужны были бы потомъ университеты? Науки могутъ входить въ эту школу, которая имѣетъ дѣло съ *мальчиками*, только въ качествѣ дополнительнаго элемента, только нѣкоторыми изъ своихъ результатовъ, а отнюдь не какъ предметъ серьезнаго, постояннаго и сосредоточеннаго занятія. *Исключеніе составляетъ только математика*, по именно общею или элементарною своею частью. Можно знакомить учащихся съ результатами наукъ по нѣкоторымъ отраслямъ вѣдѣнія, можно бесѣдовать съ ними о разныхъ предметахъ при свѣтѣ науки, но было бы безуміемъ думать, чтобы *какая бы то ни было наука, въ спеціальномъ значеніи этого слова*, могла стать предметомъ преподаванія въ той школѣ, гдѣ *мальчикъ* только готовится быть человѣкомъ, гдѣ умственныя силы находятся только въ зачаткѣ, изъ котораго нужно вызвать ихъ. Вотъ почему предметомъ, на которомъ сосредоточиваются учебныя занятія воспитательной школы, служатъ не какія-либо науки, а языки. Систематическое изученіе языка — вотъ *единственный предметъ для серьезнаго научнаго занятія* въ томъ возрастѣ, о которомъ идетъ рѣчь“.

При ближайшемъ разсмотрѣніи эта тирада оказывается чреватою противорѣчіями. Самое основное положеніе, которое хотятъ доказать, представляется весьма удивительнымъ: хотятъ подготовить къ научнымъ занятіямъ—и желаютъ воспретить занятіе наукой въ школѣ. Это все равно, что требованіе: до тѣхъ поръ не входи въ воду, пока не выучишься плавать. Подобное требованіе предъявляется нерѣдко: извѣстному обществу, напримѣръ, говорятъ, что ему нельзя дать свободныхъ учрежденій, потому что оно не умѣетъ еще самоуправляться, еще не созрѣло, и, въ видахъ подготовки, подчиняютъ его самой строгой и разнообразной опекѣ, полагая, что потомъ какъ нибудь и

откуда-нибудь придетъ искусство самоуправленія. Такъ и здѣсь, я до тѣхъ поръ не дамъ тебѣ науки, пока ты не созрѣешь для нея. На чемъ-же созрѣвать-то? Говорятъ, на изученіи языковъ. Но изученіе языковъ или имѣетъ научный характеръ, или не имѣетъ его. Если оно не имѣетъ научнаго характера, то сколько ни занимайся языками, никогда къ научнымъ занятіямъ не подготовишься; а если имѣетъ научный характеръ, то о чемъ же спорить? Въ школу вводится въ широкомъ размѣрѣ одинъ видъ научнаго изученія—изученіе языка. А если допущенъ въ школьный курсъ один видъ научнаго изученія, то, конечно, оставаясь послѣдовательнымъ, необходимо придется допустить въ школѣ возможность и другихъ видовъ научныхъ изученій. А между тѣмъ о языкахъ говорится, что это есть предметъ „для серьезнаго научнаго занятія“, хотя и прибавляется, что это предметъ „единственный“.

Почему-же единственный? Потому, говорятъ намъ, что въ школѣ никакая наука не можетъ быть предметомъ преподаванія, думать иначе „было бы безуміемъ“. Но почему же иначе нельзя думать, почему-же такая дума была-бы безуміемъ? Неизвѣстно; это только утверждается, но не доказывается; хочешь — вѣрь, а не хочешь — такъ ты врагъ просвѣщенія и отечества. Очевидно, сердито, но не убѣдительно. Вѣрить нельзя, потому что, съ одной стороны, нѣтъ для такой вѣры никакихъ твердыхъ основаній, а съ другой — сами авторы сейчасъ-же себя и опровергаютъ. Сказавъ, что никакая наука не можетъ быть предметомъ преподаванія въ школѣ, они чрезъ нѣсколько строкъ говорятъ: „исключеніе составляетъ только математика“. Слѣдовательно, предметомъ серьезнаго научнаго занятія могутъ быть въ школѣ не только языки, но еще и математика. Правда-ли, что еще „только“ математика? Что она одна составляетъ исключеніе? Нѣтъ, не правда. Въ школахъ преподается физика; она преподается въ гимназіи научно, составляетъ предметъ „серьезнаго научнаго занятія“. Точно также географія, исторія и другія науки, насколько онѣ въ настоящее время могутъ быть признаны науками, составляютъ предметъ „серьезнаго научнаго занятія“ гимназистовъ.

Если-бы, говорятъ намъ, науки могли преподаваться въ средней школѣ, то зачѣмъ потомъ нужны были-бы университеты? Удивительное соображеніе! Языки преподаются въ школѣ, математика преподается, а между тѣмъ это обстоятельство не уничтожаетъ потребности въ филологическомъ и математическомъ факультетахъ университетовъ. Гимназическое знакомство съ нау-

кой не тожественно съ университетскимъ, одно другому не мѣшаетъ, а пополняетъ одно другое. Гимназическое занятіе наукой должно быть, конечно, въ мѣру возраста, не отягощать учащихся. Какъ это сдѣлать. сохраняя научность занятій, это одна изъ существенныхъ задачъ дидактики.

Въ приведенной тирадѣ есть одна фраза, оставшаяся безъ разъясненій, которая повторяется въ двухъ мѣстахъ, но отъ этого яснѣе не становится; а между тѣмъ, можетъ быть, подъ защиту этой фразы и хотѣли прибѣгнуть составители тирады. Когда говорится о невозможности преподаванія науки въ гимназіи, то прибавляется: „въ спеціальномъ смыслѣ (или значеніи) этого слова". Чтó значатъ эти слова? Неизвѣстно. А можно въ школѣ преподавать науку не въ спеціальномъ смыслѣ слова, т.-е. не какъ спеціальность, а по существу, въ ея элементахъ, для общаго образованія учащихся? То-же неизвѣстно. Сопоставляя другія выраженія изъ приведеннаго мѣста и нѣкоторыя сужденія въ нѣсколькихъ позднѣйшихъ статьяхъ, можно думать, что подъ наукой въ не собственномъ смыслѣ слова, которую можно преподавать въ школахъ, разумѣются „популяризованные результаты наукъ", „бесѣды о разныхъ предметахъ при свѣтѣ науки", но такого рода бесѣды и сообщенія „не имѣютъ научнаго характера" и могутъ быть допускаемы лишь въ извѣстныхъ предѣлахъ, не свыше опредѣленной мѣры.

Въ другихъ статьяхъ авторы иногда возвращаются къ поставленному вопросу, но не обсуждаютъ его глубже и серьезнѣе, а только вновь просто, безъ доказательствъ, утверждаютъ свое мнѣніе, очевидно, предполагая частыми утвержденіями замѣнить отсутствіе доказательствъ. Такъ, въ одной статьѣ говорится: „школа имѣетъ цѣлью воспитаніе ума... Въ школѣ не науки разрабатываются, не изслѣдованія совершаются, не открытія творятся, также не лекціи читаются — въ школѣ воспитываются дѣти для того, чтобъ они, вмѣстѣ съ своимъ физическимъ возрастаніемъ, созрѣвали умственно, и могли стать способными какъ для науки, такъ и для всякой серьезной умственной дѣятельности". Все это совершенно справедливо, но только отсюда совсѣмъ не слѣдуетъ, чтобы въ школѣ нельзя было сдѣлать науку предметомъ „серьезнаго научнаго занятія"; вѣдь о томъ, чтобы въ школѣ науку разрабатывать и научныя открытія дѣлать, никто и никогда не говорилъ.

Къ сказанному не мѣшаетъ еще прибавить, что „мальчики" и „дѣти", о которыхъ говорится въ вышеприведенныхъ двухъ тирадахъ, т.-е. гимназисты, бываютъ 11—12 лѣтъ, но бываютъ и

16—18-ти и даже болѣе лѣтъ и, при благополучномъ окончаніи школьнаго курса, титулуются даже „зрѣлыми".

Такимъ образомъ, первый китъ классицизма оказался весьма неяснымъ и даже противорѣчивымъ понятіемъ, предложеннымъ вѣрѣ, а не разуму читателей. Очевидно, авторы хотѣли провести ту справедливую мысль, что въ среднихъ школахъ изучаются не науки, а учебные предметы, т. е. науки, примѣненныя къ возрастамъ учащихся, но имъ такъ и не удалось разъяснить этой, не особенно сложной и трудной, мысли. Посмотримъ теперь, что представляетъ собою второй китъ, на которомъ покоилась наша классическая школа.

Б.

Вполнѣ справедливо наши авторы указываютъ на то, что школа и общее образованіе должны преслѣдовать воспитаніе ума, а не сообщеніе возможно большаго количества свѣдѣній, полиисторство, энциклопедизмъ. Множество сообщаемыхъ разнообразныхъ свѣдѣній подавляетъ умъ, ведетъ къ простому заучиванію фактовъ, и въ концѣ-концовъ болѣе отвращаетъ отъ ученья, чѣмъ привлекаетъ къ нему. „Воспитывать не значитъ развлекать, раздроблять, разслаблять; воспитывать значитъ собирать, сосредоточивать, усиливать и вводить въ зрѣлость". Цѣлямъ именно воспитанія ума и служатъ древніе языки, занятія ими закаляютъ умъ, даютъ хорошій матеріалъ для самыхъ разнообразныхъ умственныхъ упражненій – умственной гимнастики, сообщаютъ уму, такъ-называемое, формальное развитіе. „Грамматика и чтеніе писателей — вотъ все, что дѣлаетъ школа, употребляя древніе языки орудіемъ для воспитанія юныхъ, ввѣренныхъ ей, умовъ. Тутъ нѣтъ ничего трансцедентнаго, ничего чрезмѣрнаго, ничего неестественнаго для возраста учащихся, но въ предѣлахъ этого изученія они развиваютъ всѣ способности, усваиваютъ себѣ всѣ пріемы мысли, какіе требуются для самостоятельнаго занятія наукой, и пріучаются къ умственному труду [1]). Въ этомъ отношеніи изученіе древнихъ языковъ называется обыкновенно умственною гимнастикою, но этимъ недостаточно опредѣляется ихъ значеніе при воспитаніи. Они не

[1]) Съ голоса своихъ учителей и ученикъ — графъ Д. А. Толстой — писалъ въ представленіи государственному совѣту о предоставленіи учащемуся юношеству возможности „безъ чрезмѣрныхъ усилій достигать надлежащей умственной зрѣлости на изученіи предмета, равномѣрно развивающаго и упражняющаго всѣ стороны человѣческаго духа" (т. е. древнихъ языковъ).

только формально развиваютъ умственныя силы учащихся, но и оплодотворяютъ и обогащаютъ ихъ". „Въ образовательномъ дѣйствіи обоихъ древнихъ языковъ есть та разница, что латинскому принадлежитъ преимущественно формальная сторона воспитанія, между тѣмъ какъ греческій наиболѣе способствуетъ внутреннему обогащенію учащихся, оплодотворенію духовныхъ силъ и возбужденію ихъ къ производительности".

Догматъ о томъ, что древніе языки способны особенно благотворно вліять на формальное развитіе ума, составляетъ часть педагогическаго катихизиса не только нашихъ авторовъ, но и очень многихъ другихъ лицъ, и прикосновенныхъ, и совершенно чуждыхъ педагогическимъ вопросамъ. Противъ классической системы образованія можно, говорятъ, привести много серьезныхъ, вѣскихъ возраженій, но одно несомнѣнно: они много способствуютъ формальному развитію ума и въ этомъ отношеніи весьма полезны, какъ орудія умственной гимнастики.

Къ сожалѣнію, тѣ, которые говорятъ о вліяніи изученія древнихъ языковъ на формальное развитіе ума, какъ о несомнѣнномъ фактѣ, не даютъ себѣ труда хорошенько выяснить, что именно они разумѣютъ подъ формальнымъ развитіемъ ума и въ чемъ именно заключается указанное вліяніе древнихъ языковъ. У нашихъ авторовъ, кромѣ того, что приведено выше, ничего нѣтъ; есть только многократный перифразъ сказаннаго, а въ сказанномъ никакого объясненія дѣла не содержится.

Формальное развитіе — это такое развитіе, которое безотносительно къ матеріалу, есть развитіе собственно силы, способностей, а не обогащеніе ихъ содержаніемъ. Послѣднее — дѣло не важное, постороннее способностямъ и довольно безразличное. Содержаніе, матеріалъ, усвояемый при развитіи, подлежитъ довольно быстрому забвенію, постоянно удерживать и помнить его невозможно; развитіе-же постоянно, сохраняется всю жизнь. Формальное развитіе есть развитіе общее, а не какое-либо одностороннее, оно простирается на все, оно чуждо какихъ-либо частныхъ вкусовъ, пристрастій, склонностей, оно представляетъ чистую форму безъ содержанія, силу безъ направленія. Формально развитая способность — это хорошо отточенный ножъ, которымъ можно и хлѣбъ рѣзать, и человѣка убить. Въ самомъ ножѣ нѣтъ ни склонности, ни какихъ-либо указаній на то, что имъ будутъ рѣзать: хлѣбъ или человѣка. Это будетъ зависѣть отъ руки, которая возьметъ ножъ. То-же представляютъ собою и формально развитыя способности: онѣ простое орудіе, которое можно направить въ любую сторону, на благо или зло, на одинъ предметъ или на другой.

Формально развитая память — это память, одинаково хорошо усвояющая и числа, и стихи, и естественно-историческіе и всякіе другіе факты; формально развитой умъ одинаково хорошо управляется съ дѣлами, военными и гражданскими, съ теоріей и практикой, со всѣми областями науки и жизни.

Очевидно, такое формальное развитіе представляло-бы драгоцѣнную вещь, если-бы оно существовало въ самомъ дѣлѣ. Но вотъ вопросъ: есть-ли такая вещь на бѣломъ свѣтѣ? Не миѳическое-ли сказаніе такое формальное развитіе?

Строго формальное развитіе предполагаетъ возможность полнаго раздѣленія между матеріей и силой, между способностью и усвояемымъ ею матеріаломъ. Но такое предположеніе несправедливо: фактически мы постоянно находимъ силу въ матеріи, а способность съ опредѣленнымъ содержаніемъ. Теплота, электричество, движеніе, свѣтъ существуютъ лишь въ тѣлахъ. Умъ, волю, чувство мы знаемъ только въ опредѣленныхъ частныхъ душевныхъ явленіяхъ и процессахъ; душевной способности, отдѣльной отъ всякаго содержанія, никто никогда не наблюдалъ. Память, умъ, фантазію можно замѣчать только въ припоминаніи, въ разсудочныхъ процессахъ, въ актахъ творчества; какъ скоро нѣтъ соотвѣтствующихъ душевныхъ явленій, пропадаютъ и самыя способности, и никакой наблюдатель не можетъ открыть ихъ существованія.

Поэтому мы никогда не встрѣчаемъ формальнаго развитія общаго, пригоднаго одинаково ко всякому виду умственной дѣятельности; въ дѣйствительности формальное развитіе встрѣчается лишь въ частномъ видѣ, напримѣръ, математическое развитіе, приложимое къ родственнымъ областямъ, философское, литературное, опытно-научное и пр. Такого формальнаго развитія, которое одинаково было-бы годно ко всему, какъ такое развитіе очерчено въ понятіи о немъ, указанномъ выше, не существуетъ, оно есть миѳическое сказаніе, созданное старинными психологами и педагогами. Гдѣ найти человѣка, который былъ-бы одинаково силенъ и способенъ и въ теоріи, и въ практикѣ, который съ одинаковымъ успѣхомъ могъ-бы примѣнить свое формальное развитіе къ самымъ различнымъ отраслямъ науки и жизни? Его нельзя найти и днемъ съ огнемъ.

Для хорошаго формальнаго развитія ума весьма важно удачно избрать предметы занятій. По своему характеру науки весьма различны: есть чрезвычайно богатыя и обильныя по матеріалу съ сравнительно несложной и подчасъ даже мало разработанной логикой; есть предметы съ болѣе сложной и хорошо

разработанной логикой, но съ весьма небольшимъ матеріаломъ: есть предметы, значительно дѣйствующіе на чувство, и есть предметы, мало дѣйствующіе на чувство; есть предметы, требующіе преимущественно отвлеченнаго мышленія, и есть предметы, требующіе нагляднаго мышленія; есть предметы съ весьма сходнымъ матеріаломъ и логикой, и есть предметы съ совершенно различнымъ матеріаломъ и логикой. Очевидно, дѣло весьма важное для формальнаго развитія ума такъ или иначе подобрать предметы занятій.

Было-бы очень желательно найти такой типическій и характерный предметъ, изучивъ который, можно-бы ознакомиться со всевозможными свойствами матеріала и всевозможными пріемами его обработки, такъ что позднѣе любой новый предметъ повторялъ-бы по существу, съ нѣкоторыми незначительными измѣненіями, основной—типическій и характерный. Тогда дѣло умственнаго образованія было бы много облегчено,—стоило-бы лишь внимательно и серьезно изучить этотъ единственный въ своемъ родѣ предметъ. Къ сожалѣнію, такого предмета не существуетъ, приходится поэтому, для достиженія хорошаго формальнаго развитія, изучать не одинъ предметъ, а нѣсколько. Какіе именно? Чѣмъ опредѣляется выборъ?

Выборъ предметовъ опредѣлится качествомъ матеріала и качествомъ пріемовъ при обработкѣ матеріала. Если невозможно найти одинъ такой типическій предметъ, который далъ-бы понятіе о каждомъ матеріалѣ и о всѣхъ возможныхъ пріемахъ обработки его, то нужно взять нѣсколько предметовъ, изученіе которыхъ приводило-бы къ той-же цѣли. Со стороны матеріала, избранные предметы должны охватывать главнѣйшіе виды бытія и формы явленій во вселенной. Такіе виды суть: неорганическая природа, органическая, человѣкъ въ частности и человѣческое общество — его основныя начала, развитіе и дѣятельность. Поэтому, въ видахъ формальнаго развитія ума, необходимо, чтобы предметы общеобразовательнаго курса ознакомили учащихся съ указанными главнѣйшими видоизмѣненіями бытія во вселенной, чтобы позднѣе во всемъ встрѣчающемся онъ могъ подмѣчать нѣчто знакомое, нѣкоторыя одинаковыя черты, и такимъ образомъ новыя знанія присоединялъ-бы къ прежнимъ, образовывалъ изъ всѣхъ ихъ одинъ связный рядъ представленій.

Въ обычныхъ школьныхъ курсахъ это начало и осуществляется, только не сполна и не совсѣмъ сознательно. Въ программахъ общеобразовательныхъ школъ помѣщаются свѣдѣнія о неорганической природѣ (физическія, химическія, минерало-

гическія), органической (начатки зоологіи, физіологіи); о человѣкѣ, какъ своеобразномъ организмѣ, почти ничего не сообщается, о человѣческомъ обществѣ, его дѣятельности—очень много (исторія, религія, языки). Къ этому курсу прибавляется математика, какъ знакомящая съ основными условіями всего существующаго—формами пространства и времени.

Чтобы правильно избрать предметы съ точки зрѣнія пріемовъ, употребляемыхъ при обработкѣ матеріала, для этого необходимо знать, къ какимъ главнѣйшимъ, основнымъ пріемамъ приводятся всѣ прочіе, что составляетъ самую сущность человѣческой логики.

Самыми основными процессами, на которыхъ держится весь нашъ умъ, служатъ различеніе и связываніе. Мы до тѣхъ поръ мыслимъ, пока можемъ различать и связывать. Если мы ничего не различаемъ, или очень слабо, то весь матеріалъ нашей мысли, все существующее сливается въ одно нераздѣльное цѣлое, въ хаосъ, въ которомъ ничего не видно; мышленіе тогда прекращается. Если мы совсѣмъ не можемъ связать матеріалъ нашей мысли, то мышленіе также прекратится: мышленіе есть нахожденіе отношеній, сходствъ и различій, есть какое-нибудь, твердое или слабое, внѣшнее или внутреннее, сцѣпленіе различаемаго. Если связать ничего нельзя, то весь матеріалъ нашей мысли распадается на безконечное множество отдѣльныхъ частицъ, на безчисленное множество психическихъ атомовъ, которыми овладѣть уму будетъ невозможно. Все разлетится, распылится, каждая частица будетъ существовать сама по себѣ. А наука, знаніе есть связь, единство, обобщеніе.

На почвѣ этихъ основныхъ, встрѣчающихся въ каждомъ актѣ мышленія, процессовъ развиваются болѣе сложные, имѣющіе широкое примѣненіе, пріемы, но не столь широкое, какъ различеніе и связываніе. Такихъ пріемовъ три: наблюденіе, обобщеніе (индуктивный выводъ) и заключеніе (дедуктивный выводъ). Укажемъ коротко условія развитія этихъ пріемовъ.

Развитіе наблюдательности, обобщенія и вывода невозможно пріобрѣсть какимъ либо однимъ частнымъ упражненіемъ въ отдѣльной области науки, для этого необходимы разнообразныя упражненія въ различныхъ соотвѣтственныхъ областяхъ, которыя лишь понемногу и создадутъ общій навыкъ или способность наблюденія, обобщенія и вывода. Какія именно можно указать причины того, что одинъ видъ упражненій не въ состояніи создать соотвѣтственной общей способности?

Причины слѣдующія: 1) различія въ матеріалѣ, требующія

каждый разъ особаго изученія. Иное дѣло мертвая природа, иное дѣло—живая, иное дѣло—наблюденіе человѣческихъ дѣйствій, а иное—химическихъ процессовъ; 2) различія въ матеріалѣ обусловливаютъ различія въ органахъ чувствъ, которыми нужно пользоваться при изученіи матеріала. Одинъ разъ главнымъ посредствующимъ органомъ бываетъ зрѣніе, другой—слухъ, третій—осязаніе, четвертый—вкусъ съ обоняніемъ. Очевидно, навыкъ, пріобрѣтенный при помощи одного органа, не можетъ быть прямо перенесенъ въ область другого органа; 3) первыя двѣ причины создаютъ третью—своеобразіе пріемовъ при изученіи матеріала, особенную логику каждой науки и искусства. Нельзя создать общую логику прежде созданія частной, нельзя создать сразу общую способность, не пріобрѣтя отдѣльныхъ навыковъ въ различныхъ областяхъ. Способность есть обобщеніе отдѣльныхъ навыковъ; откуда-же она возьмется, если нѣтъ послѣднихъ?

Наконецъ, нужно обратить вниманіе и на субъективныя условія формальнаго развитія. Каждый человѣкъ организованъ болѣе или менѣе односторонне: органы чувствъ обыкновенно бываютъ не всѣ одинаковой силы и остроты, у человѣка бываютъ врожденныя расположенія къ одному роду занятій и нерасположеніе къ другому. Вслѣдствіе этого одни мыслительные процессы совершаются у него легко и энергично, а другіе вяло и недостаточно. Чтобы различнымъ людямъ достигнуть сколько-нибудь общаго формальнаго развитія, для этого имъ необходимо упражнять свои силы самымъ разнообразнымъ образомъ, причемъ необходимо весьма тщательно озаботиться развитіемъ и укрѣпленіемъ слабыхъ отъ природы процессовъ. Очевидно, все это обусловливаетъ полную невозможность пріобрѣтенія всѣми общей способности наблюденія, обобщенія и вывода путемъ изученія одной какой-либо науки или одной родственной группы наукъ. А отсюда становится понятнымъ, что утвержденіе, будто-бы учащіеся изученіемъ двухъ древнихъ языковъ „развиваютъ всѣ способности, усваиваютъ себѣ всѣ пріемы мысли, какіе требуются для самостоятельнаго занятія наукой, и пріучаются къ умственному труду“, будто-бы, „латинскому принадлежитъ преимущественно формальная сторона воспитанія, между тѣмъ какъ греческій наиболѣе способствуетъ внутреннему обогащенію учащихся, оплодотворенію духовныхъ силъ и возбужденію ихъ къ производительности“—такое утвержденіе совершенно несправедливо. Ничего подобнаго никогда не было и быть не можетъ. Подобное утвержденіе есть или самообманъ, заблужденіе, или-же просто обманъ.

Для достиженія хотя бы нѣкотораго общаго формальнаго развитія въ составъ общеобразовательнаго курса необходимо было-бы внести: 1) нѣсколько наукъ (примѣрно, двѣ) съ преобладающимъ описательнымъ характеромъ, въ видахъ развитія наблюдательности; 2) нѣсколько наукъ съ преобладающимъ индуктивнымъ характеромъ, для развитія способности обобщенія, и 3) нѣсколько наукъ съ преобладающимъ дедуктивнымъ характеромъ, для развитія способности вывода.

В. О концентраціи обученія вообще и о концентраціи обученія въ частности путемъ широкой постановки древнихъ языковъ въ гимназіяхъ защитники классицизма говорили наиболѣе всего. Объ этомъ была рѣчь, и не одинъ разъ, въ 1864 году, въ 1865 году и, наконецъ, въ 1871 году. Хотя писаніе газетныхъ передовицъ и есть дѣло довольно спѣшное, не располагающее къ значительному углубленію въ предметъ, особенно если оно соединяется съ горячей полемикой, желаніемъ доѣхать противниковъ во что-бы то ни стало, какъ это и имѣло мѣсто въ данномъ случаѣ; но все-же на протяженіи восьми лѣтъ, при сознаваемой первостепенной важности вопроса, можно было и въ газетныхъ передовицахъ подойти къ нему и освѣтить съ различныхъ сторонъ, проникнуть въ его сущность, выяснить его совершенно отчетливо. Оставить одну изъ самыхъ основныхъ идей реформы темной и путаной, очевидно, было крайне неудобно; такое обстоятельство можно объяснить лишь незнаніемъ. Къ удивленію, приходится отмѣтить, что идея концентраціи для рыцарей нашего классицизма была темна, пониманіе ея крайне внѣшнее, формальное, такъ сказать, допотопное и, кромѣ того, сопровождалось изумительными дополнительными соображеніями и предложеніями.

„Характеристическая черта истинно-европейской школы есть то, что на педагогическомъ языкѣ называется концентрація, сосредоточеніе, собираніе умственныхъ силъ, а тотъ элементъ, посредствомъ котораго совершается это дѣло концентраціи, суть древніе классическіе языки, греческій и латинскій... Умственное воспитаніе требуетъ, чтобы надъ всѣми предметами, которые входятъ въ составъ школьнаго ученія, непремѣнно господствовалъ одинъ предметъ, или группа однородныхъ предметовъ, которой была-бы посвящена большая часть школьнаго времени и къ которой воспитанники возвращались-бы ежедневно, въ продолженіе цѣлаго ряда лѣтъ, до конца своего воспитанія, т. е. во весь періодъ своего отрочества. Если такого предмета или такой группы однородныхъ предметовъ не окажется въ школѣ, если

все школьное время будетъ раздроблено поровну или почти поровну между многими разнородными предметами, то воспитанія не будетъ, а будетъ порча. Въ европейской школѣ надъ всѣми предметами ученія господствуетъ одинъ предметъ, которому посвящается гораздо болѣе учебнаго времени, чѣмъ всѣмъ остальнымъ въ совокупности, и къ которому юные зрѣющіе умы возвращаются ежедневно, въ продолженіе цѣлыхъ восьми и девяти лѣтъ“. Этотъ предметъ есть два древніе языка.

Почему необходимо концентрировать обученіе древними языками, а не чѣмъ-либо другимъ? Потому что другіе предметы для этой роли не годятся. „Математика есть необходимый предметъ, но она не соотвѣтствуетъ всей умственной организаціи человѣка. Сосредоточивая преимущественно на ней учебныя занятія, мы оставимъ въ небреженіи самыя существенныя силы, нарушимъ психическое равновѣсіе и сообщимъ развитію молодыхъ умовъ, ввѣренныхъ попеченіямъ школы, одностороннее, уродливое, неестественное направленіе. Мы обезсилимъ и изнуримъ нашихъ воспитанниковъ, и въ концѣ концовъ, за немногими исключеніями, сдѣлаемъ ихъ неспособными къ самой математикѣ“.

Несомнѣнно, что господствующее, подавляющее положеніе математики въ школахъ повлекло-бы полную односторонность въ умственномъ развитіи учащихся; но подобная-же односторонность вызывается преобладаніемъ и всякаго другого предмета, въ частности и древнихъ языковъ. Классическая школа даетъ одностороннее, филологическое, а не общее гуманитарное развитіе. Древніе языки въ разсматриваемомъ отношеніи не имѣютъ никакихъ преимуществъ предъ математикой.

„Мы не можемъ въ здравомъ умѣ допустить мысль о томъ, чтобы концентрировать на естествовѣдѣніи учебное устройство школы. Естественныя науки тѣсно связаны между собою; серьезное занятіе ими требуетъ болѣе или менѣе зрѣлаго ума. Для дѣтей отъ десяти до семнадцатилѣтняго возраста (дитя — въ 17 лѣтъ!) свѣдѣнія изъ естественныхъ наукъ могутъ быть предметомъ лишь самаго поверхностнаго занятія; но могутъ-ли поверхностныя занятія служить главною сосредоточивающею силою въ дѣлѣ воспитанія и соотвѣтствовать его цѣлямъ?“

Въ приведенномъ соображеніи то, чтó нужно доказать, предполагается уже доказаннымъ. Предполагается, что естественныя науки въ школѣ могутъ быть предметомъ лишь самыхъ поверхностныхъ занятій. Почему именно такъ? Въ этомъ весь вопросъ, а между тѣмъ объ этомъ не говорится ничего, а только въ странныхъ выраженіяхъ утверждается, что „мы не можемъ въ здра-

вомъ умѣ допустить мысль о томъ, чтобы концентрировать на естествознаніи учебное устройство школы“. Слова, конечно, страшныя, но не для всѣхъ, для другихъ были особенно страшны слова: металлъ и жупелъ.

О другихъ предметахъ, какъ конкурентахъ древнимъ языкамъ въ дѣлѣ концентраціи, представлены такія-же поверхностныя и неубѣдительныя замѣчанія. „Исторія... но можно-ли вообразить себѣ, чтобы этотъ предметъ когда-нибудь занялъ то мѣсто, какое въ европейскихъ школахъ предоставлено древнимъ языкамъ? Можно-ли серьезно допустить мысль, чтобы дѣти, въ продолженіе семи, восьми или девяти лѣтъ своего школьнаго времени, возвращались къ этому предмету и сосредоточивали на немъ свои занятія?“ „Но не дать-ли господствующую роль изученію новѣйшихъ языковъ, знаніе которыхъ можетъ оказать практическую пользу для жизни? Пусть, кто хочетъ, представитъ себѣ такую школу и спроситъ себя, что вынесутъ изъ нея ея воспитанники. При хорошемъ успѣхѣ они пріобрѣтутъ навыкъ объясняться на иностранныхъ языкахъ, и при наилучшемъ — превратятся нравственно въ иностранцевъ“ (превращеніе въ грековъ и римлянъ, при наилучшемъ успѣхѣ въ древнихъ языкахъ, очевидно, не допускалось).

„Наконецъ, не пожелать-ли намъ, чтобы педагогическое сосредоточеніе умственнаго труда совершалось на изученіи родного языка? Родной языкъ, какъ пріятно звучитъ это! Но кто серьезно ищетъ истины, тотъ легко пойметъ, что отечественный языкъ отнюдь не можетъ служить тѣмъ педагогическимъ орудіемъ, какимъ служатъ древніе языки въ европейскихъ школахъ... Нигдѣ не помышляютъ о томъ, чтобы сдѣлать отечественный языкъ предметомъ такого изученія и анализа, какіе возможны лишь по отношенію къ языкамъ мертвымъ. Нѣтъ ничего труднѣе, какъ изучать и анализировать живой предметъ, и притомъ такой именно, который есть одно съ нами. Дѣти могутъ учиться своему природному языку только для того, чтобы регулировать его практическое употребленіе (не нужно забывать, что дѣтьми наши авторы называютъ людей 10—17 лѣтъ); но никогда не удастся возвести его для ихъ разумѣнія въ предметъ плодотворнаго теоретическаго изученія... Своему языку дѣтямъ учиться нечего; они всосали его съ молокомъ матери, его грамоту они усвоили себѣ прежде, чѣмъ поступили въ ту школу, которая должна воспитать ихъ умственныя силы. Правильному употребленію отечественной рѣчи они могутъ выучиться, полагая на

этотъ предметъ въ продолженіе школьнаго времени весьма ограниченное число часовъ, въ которые учитель будетъ занимать ихъ практическими упражненіями и чтеніемъ образцовыхъ писателей".

Справившись такъ легко со всѣми конкурентами на учебную концентрацію и низведя обученіе родному языку на простое пріученіе къ правильной рѣчи, на практическое ея употребленіе, и тѣмъ самымъ выразивъ или полное непониманіе, или полное отрицаніе глубокой воспитательной силы серьезнаго изученія отечественнаго языка, рыцари классицизма спѣшатъ къ заключенію — воспѣть торжественный диѳирамбъ древнимъ языкамъ, какъ орудію концентраціи. „Только эти языки, въ неразрывномъ единствѣ, обладаютъ всѣми тѣми свойствами, которыя дозволяютъ сосредоточить на нихъ трудъ юныхъ зрѣющихъ умовъ и щедро вознаграждаютъ ихъ за этотъ трудъ... Изучая эти языки и все то, къ чему они даютъ ключъ, юная мысль зрѣетъ, знакомясь на практикѣ со всѣми пріемами серьезной умственной дѣятельности, со всѣми способами борьбы съ фактомъ, со всѣми методами изслѣдованія и познанія... Здѣсь юный умъ, трудомъ собственной жизни, знакомится со всѣми родовыми оттѣнками человѣческой мысли, со всѣми видами человѣческаго творчества въ ихъ первоначальныхъ простыхъ и чистыхъ линіяхъ. Здѣсь вызываются и приводятся въ игру всѣ способности духовной организаціи человѣка, и всѣ равномѣрно воспитываются, усиливаются и развиваются".

Сколько повтореній и утвержденій о благотворномъ всестороннемъ вліяніи изученія древнихъ языковъ на умъ и всѣ способности—и ни одной попытки доказательства. Мы видѣли уже, что всѣ, напечатанныя курсивомъ, утвержденія совершенно ложны и представляютъ плодъ отсутствія психолого-педагогическаго анализа того предмета, о которомъ съ такимъ паѳосомъ написано столько бездоказательныхъ утвержденій.

Все приведенное было предложено нашими авторами вниманію публики въ 1864 году. Въ позднѣйшее время, при возвращеніи къ тому-же предмету, они нисколько не углубили свое пониманіе концентраціи, а лишь повторяли его, главнымъ образомъ ту мысль, что въ концентраціи лежитъ вся сила школы, самое существо ея, а древніе языки есть единственно возможное орудіе сосредоточенія школьныхъ занятій. Такъ, въ 1871 году наши авторы снова подробно обсуждали вопросъ о концентраціи. Повторяя на новый ладъ сказанное раньше, они дополнили,

однако, свое понятіе предмета нѣсколькими черточками, очень для нихъ характерными. Мы сообщимъ эти черточки.

„Вся сила научно-воспитательной школы заключается въ концентраціи учебныхъ занятій. Что такое концентрація? Какъ въ продолженіе цѣлаго курса, такъ и въ каждомъ особомъ классѣ, преподается большее или меньшее число предметовъ. Вредная многопредметность школы заключается не въ томъ, что въ ея курсѣ можно насчитать много предметовъ. Педагогическій законъ требуетъ только, чтобы множественность уравнивалась единствомъ. Количество учебнаго времени есть величина опредѣленная. Сколько-бы ни входило предметовъ въ составъ преподаванія, требуется только, чтобы половина учебнаго времени употреблялась на воспитательное сосредоточеніе занятій учащихся. Коль скоро это условіе исполнено, то школа считается одинаково сильною, будетъ-ли остальная половина учебнаго времени занята большимъ или меньшимъ числомъ предметовъ... Какъ велико нормальное количество учебнаго времени въ прусскихъ гимназіяхъ? 252. Какъ сильна концентрація ихъ учебнаго плана? 128. Какъ велико количество учебнаго времени въ нашихъ гимназіяхъ, соотвѣтственно новому нормальному плану? 206. Какъ сильна концентрація? 85. Разница большая!“.

При такомъ пониманіи концентраціи, очевидно, возникла необходимость потѣснить, урѣзать другіе предметы, чтобы дать возможность древнимъ языкамъ расшириться и концентрировать занятія въ вышеуказанномъ смыслѣ. Какіе-же предметы урѣзать? Въ теченіе цѣлаго ряда лѣтъ наши рыцари настойчиво указывали на русскій языкъ, русскую словесность, исторію и естествовѣдѣніе. Вотъ козлы отпущенія, ихъ нужно безъ малѣйшей церемоніи сократить. „Къ чему, напримѣръ, эта масса учебнаго времени (4 урока въ недѣлю) предоставлено русскому языку въ первыхъ четырехъ классахъ, особенно послѣ приготовительнаго класса, гдѣ мальчики уже должны хорошо выучиться русской грамотѣ? Это безъ нужды обременяетъ учащихся и вредитъ дѣлу воспитанія... Русская словесность въ нашихъ гимназіяхъ была всегда однимъ изъ самыхъ вредныхъ предметовъ“... О нерасположеніи нашихъ авторовъ къ естествовѣдѣнію въ школѣ нечего и говорить. Исторіи они тоже не долюбливали.

Такимъ образомъ въ необрѣзанномъ видѣ осталась лишь математика, а царили древніе языки. „Другіе предметы (кромѣ

математики и древнихъ языковъ) могутъ быть допускаемы (а не должны?) для преподаванія дѣтямъ лишь въ тѣсной рамкѣ, лишь въ строго ограниченныхъ размѣрахъ, въ противномъ-же случаѣ неизбѣжно унизится достоинство науки, и она превратится либо въ игрушку, либо въ празднословіе".

Итакъ, что-же такое концентрація по нашимъ авторамъ? Отдача половины всего учебнаго времени, во всѣхъ классахъ, древнимъ языкамъ и соотвѣтственное урѣзаніе всѣхъ другихъ предметовъ, кромѣ математики, преимущественно-же русскаго языка, русской словесности, исторіи и естествовѣдѣнія, вслѣдствіе чего всѣ эти другіе предметы, какъ введенные „въ тѣсную рамку", теряютъ научный характеръ и становятся лишь свѣдѣніями по извѣстнымъ отраслямъ знанія.

Коротко скажемъ теперь, что такое концентрація на самомъ дѣлѣ, въ наукѣ педагогикѣ.

Вопросъ о концентраціи учебнаго курса возникъ вслѣдствіе его постепеннаго усложненія, увеличенія числа учебныхъ предметовъ и обширности учебныхъ программъ. Въ средніе вѣка курсъ былъ небольшой; главнымъ предметомъ былъ латинскій языкъ, на изученіе котораго и затрачивалось очень много времени. Съ эпохи возрожденія въ обычный учебный курсъ вошелъ греческій языкъ, хотя далеко не въ одинаковой мѣрѣ съ латинскимъ. Эти два языка и древняя литература, въ связи съ нѣкоторыми дополнительными свѣдѣніями по другимъ предметамъ, долгое время и составляли весь учебный курсъ. Затѣмъ, постепенно вошла и усилилась математика, потомъ естествознаніе, наконецъ, новые языки. Въ то-же время курсъ по другимъ предметамъ: исторіи, географіи, физикѣ, искусствамъ сдѣлался шире и труднѣе. Изъ маленькаго и крайне односторонняго курса помаленьку выросъ курсъ сложный и разнообразный, многопредметный, съ широкими программами.

Если учебный курсъ оказывался очень разнообразнымъ, пестрымъ, разбросаннымъ, то, очевидно, его нужно было какъ-нибудь попытаться объединить, связать, придать ему цѣльность и стройность. Проще всего это можно было сдѣлать такъ: нѣкоторые предметы признать главными, преобладающими, дающими тонъ всей школѣ, а другіе — второстепенными. Главнымъ предметамъ слѣдуетъ отвести побольше времени, поставить по отношенію къ нимъ посерьезнѣе требованія отъ учащихся, быть, словомъ, въ этихъ областяхъ построже; второстепенные-же предметы можно преподавать и по сокращеннымъ программамъ, свести ихъ „въ тѣсную рамку", а то и просто безъ дальнѣйшихъ цере-

моніи изгнать изъ школы. Вѣдь сила и значеніе школы не въ нихъ, вся суть въ главныхъ предметахъ, второстепенные-же — просто съ боку припека. Есть они, въ какомъ-бы то ни было видѣ, хорошо, и отъ нихъ можетъ быть польза учащимся; если-же нѣтъ такихъ предметовъ, то бѣды отъ отсутствія ихъ въ курсѣ, сколько-нибудь важной и значительной, не будетъ. Такимъ образомъ и возникло самое первоначальное пониманіе идеи концентраціи, названное нѣмцами хирургической и гомеопатической концентраціей. Означенная концентрація получила названіе хирургической, потому что подъ вліяніемъ этой идеи въ учебномъ курсѣ была произведена хирургическая операція: нѣкоторые предметы были исключены изъ учебнаго курса, за ихъ предположеннымъ ненадобностью и даже вреднымъ вліяніемъ на учащихся, подобно тому, какъ зараженныя части тѣла ампутируются хирургомъ въ видахъ оздоровленія всего организма; эта-же концентрація, по отношенію къ уцѣлѣвшимъ не главнымъ предметамъ, получила названіе гомеопатической, потому что всѣ другіе предметы учебнаго курса, второстепенные, были стѣснены, урѣзаны, преподавались въ такомъ сокращенномъ видѣ, что ихъ объемъ можно было признать гомеопатическимъ. Остались цѣлыми, не подвергшимся никакой хирургической операціи, лишь тѣ предметы, которые причислялись къ главнымъ.

Едва-ли нужно прибавлять, что катковско-леонтьевская концентрація, введенная у насъ въ 1871 году, была не чѣмъ инымъ, какъ воспроизведеніемъ нѣмецкой, собственно прусской, концентраціи 1856 года. Это была концентрація гомеопатическая, оставлявшая цѣлыми, безъ хирургической операціи, древніе языки и математику, даже расширявшая первые и сокращавшая всѣ прочіе предметы, или, какъ выражались наши классическіе педагоги, вводившая ихъ въ „тѣсную рамку". Нужно благодарить Творца, что наши рыцари усвоили себѣ именно эту разновидность нѣмецкой концентраціи — гомеопатическую; если-бы они стали на сторону Тирша [1]) и другихъ нѣмецкихъ педагоговъ того-же направленія

---

[1]) Того Тирша, который въ 1857 году представилъ кургессенскому министерству записку о необходимости возвращенія въ учебномъ гимназическомъ курсѣ къ „простотѣ". Простота курса, по его мнѣнію, заключалась въ слѣдующемъ: „единственными обязательными предметами гимназическаго преподаванія должны быть латинскій, греческій, исторія (въ связи съ географіей) и математика". Родной языкъ, новые языки и естествознаніе исключались изъ учебнаго курса. По какимъ соображеніямъ? Для того, чтобы научиться родному языку, нѣтъ нужды въ отдѣльномъ преподаваніи грамматики и литературы, тѣмъ болѣе, что нѣмецкая литература не требуетъ сколько-нибудь значительныхъ усилій для усвоенія, а потому въ серьезной школѣ

строго-хирургической концентраціи, то русской школѣ пришлось-бы еще хуже. Тогда русскій языкъ и словесность, новые языки, естествознаніе и искусства были бы совсѣмъ изгнаны изъ школы, и гимназія сдѣлалась бы еще схоластичнѣе, чѣмъ какою она была на самомъ дѣлѣ. Наши концентраторы, очевидно, не осмѣлились требовать тиршевской хирургической концентраціи, они были такъ довольны, урвавъ львиную долю учебнаго времени на древніе языки, что соглашались даже на гомеопатическое преподаваніе неопредѣленнаго числа другихъ предметовъ. Мы привели уже ихъ мнѣніе, что если половина учебнаго времени будетъ отдана древнимъ языкамъ, то единство и цѣльность занятій будутъ, хотя-бы другихъ предметовъ, преподаваемыхъ въ гомеопатическихъ дозахъ, было неопредѣленное число и хотя бы эти предметы не были ничѣмъ связаны ни между собою, ни съ древними языками. На самомъ дѣлѣ, это не такъ, и дальнѣйшее развитіе идей о концентраціи, котораго, повидимому, наши концентраторы совсѣмъ не знали, съ достаточною опредѣленностью выяснило дѣло.

Основные пункты дальнѣйшаго развитія ученія о концентраціи заключались въ слѣдующемъ: 1) пытались связать всѣ предметы учебнаго гимначескаго курса между собою логически, а не отдать только большую часть учебнаго времени на древніе языки. Такое объединеніе считали возможнымъ или помощію одного предмета—родного языка или религіи (централизующая концентрація) или смѣняющихся группъ предметовъ — наукъ о Богѣ, о мірѣ, о величинѣ (группирующая концентрація). 2) Пытались концентрировать помощью концентрическихъ круговъ, располагая матеріалъ каждаго предмета въ постепенно расширяющихся кругахъ, причемъ каждый послѣдующій кругъ заключалъ сущность предъидущаго. 3) Пытались концентрировать, основываясь не на свойствахъ предметовъ (объективное начало), а ставя центромъ личность учащагося (субъективное начало). Учебные предметы суть нѣчто служебное по отношенію къ воспитываемой личности. Создать духовное цѣлое, органически связанное, въ сознаніи воспитываемаго—вотъ въ чемъ задача концентраціи, а не во внѣшней распланировкѣ предметовъ. 4) Педагогическая кон-

---

и не можетъ быть поставлена на ряду съ латинской и греческой; относительно новыхъ языковъ нужно просто предоставить родителямъ возможность поучить своихъ дѣтей этимъ языкамъ тогда, когда они признають это удобнымъ; съ исключеніемъ естествознанія учебный гимназическій курсъ ничего не теряетъ, такъ какъ этотъ предметъ даже лучшими учителями признается простой забавой.

центрація должна основываться на классификаціи наукъ. 5) Концентрація въ широкомъ смыслѣ слова есть объединеніе и сосредоточеніе всѣхъ воспитательныхъ средствъ и воздѣйствій для достиженія одной опредѣленной цѣли—всесторонняго, но вмѣстѣ и цѣлостнаго, развитія питомца. Она есть не только гармонія учебнаго курса, но и гармонія всѣхъ воспитательныхъ мѣропріятій, дисциплины, порядка дня, строя школы, гармонія семейныхъ воздѣйствій съ школьными. Если школа будетъ дѣйствовать въ одномъ направленіи, а семья въ другомъ, то какая же можетъ быть концентрація? Нужно поставить высшую цѣль всего воспитанія и къ ней дружно направлять и семейное и школьное воспитаніе [1]).

Такимъ образомъ вопросъ о концентраціи вообще и учебнаго курса въ частности оказывается однимъ изъ наиболѣе сложныхъ и трудныхъ педагогическихъ вопросовъ, котораго нельзя разрѣшить съ легкимъ духомъ въ нѣсколькихъ газетныхъ передовицахъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ открывается, что то понятіе о концентраціи, которое имѣли и защищали наши рыцари классицизма, что сила концентраціи въ прусскихъ гимназіяхъ выражается цифрой 128, а въ нашихъ—85, есть понятіе по истинѣ жалкое и выражаетъ полнѣйшее незнакомство съ предметомъ, о которомъ идетъ рѣчь. Каткову и Леонтьеву нужно было только забрать половину учебнаго времени на классическіе языки, а затѣмъ другую половину они готовы были отдать какому угодно числу предмету, несвязанныхъ ничѣмъ ни между собою, ни съ древними языками. По ихъ мнѣнію, концентрація была на лицо, если въ школѣ царили — по количеству отведенныхъ на нихъ учебныхъ часовъ—древніе языки.

Въ 1871 году классицизмъ побѣдилъ, вопреки исторіи нашей школы и педагогической правдѣ. Какъ онъ могъ побѣдить, если педагогическая истина была не на его сторонѣ? Тутъ сыграла роль, какъ это часто бывало у насъ, политика, стремленіе насадить и укрѣпить въ юношествѣ благонадежное политическое настроеніе—причина, издавна и до сихъ поръ рѣшающая у насъ педагогическіе вопросы. Въ школьныхъ дѣлахъ у насъ, съ эпохи государственной педагогіи, сравнительно мало педагогіи и весьма много политики. Вотъ чрезвычайно важное свидѣтельство по настоящему предмету человѣка глубоко серьезнаго, высокообразованнаго и вполнѣ освѣдомленнаго, бывшаго

---

[1]) Болѣе подробное изложеніе кратко указанныхъ здѣсь мыслей сдѣлано нами въ Русской Школѣ 1890 г. въ ст. Основы классической школы.

попечителемъ учебнаго округа, товарищемъ министра и министромъ народнаго просвѣщенія, барона А. П. Николаи въ его запискѣ о системѣ классическаго образованія [1]). „Къ сожалѣнію, нельзя не сознаться, что при опредѣленіи мѣста, указаннаго въ нашихъ учебныхъ гимназическихъ программахъ, классицизму, кромѣ довольно слѣпого подражанія чужестранному, занимали едва ли послѣднее мѣсто соображенія, учебному дѣлу совершенно чуждыя. Такъ, изданіе устава 1871 г. состоялось, хотя и негласно, подъ вліяніемъ предвзятаго предубѣжденія противъ сочинителей предшествующаго устава (1864 г.), будто бы поклонявшихся идеямъ, такъ называемымъ, либеральнымъ, въ противоположность охранительнымъ; предполагалось, вѣроятно и искренно, что усиленіе изученія древнихъ языковъ должно способствовать къ отрезвленію юношества отъ современнаго свободомышленія, какъ религіознаго, такъ и политическаго. Если же вспомнить, что памятно всякому, перешедшему пятидесятилѣтній возрастъ, что въ концѣ сороковыхъ годовъ, вслѣдствіе усилившихся въ то время у сосѣдей нашихъ революціонныхъ движеній, изученіе въ нашихъ гимназіяхъ древнихъ языковъ было значительно сокращено, а греческаго почти исключено, сдѣлавшись не обязательнымъ, и что довольно гласнымъ поводомъ къ тому послужило противоположное предубѣжденіе: будто знакомство съ древними литературами и съ условіями жизни классическихъ народовъ способствуетъ къ распространенію республиканскихъ идей и къ культу языческаго просвѣщенія; то можно безошибочно утверждать, что оба эти, противорѣчивые другъ другу, взгляды были одинаково неосновательны, и что ни реальное, ни классическое образованіе не заслуживали „ni tant d'honneur, ni tant d'indignité“. Независимо этого, ограниченіе права поступленія въ университеты прохожденіемъ гимназическаго, строго классическаго курса имѣло, очевидно, цѣль затруднить доступъ къ университетскому образованію и съузить кругъ лицъ, посѣщающихъ факультетскія аудиторіи, закрывая ихъ болѣе низшимъ классамъ общества“. Da ist der Hund begraben! Если для Каткова и Леонтьева классицизмъ былъ высшей, единственно правильной, общеобразовательной системой, и они отдавали ему всю свою душу, хотя и понимали его и связанные съ нимъ педагогическіе вопросы весьма неудовлетворительно, то для Толстого и тѣхъ сферъ, которыя его поддержи-

[1]) Русскій Архивъ 1899 г., № 8. Pia Desideria (о системѣ классическаго образованія въ Россіи).

вали и рѣшили судьбу реформы въ Государственномъ Совѣтѣ, не говоря про общество, большинство котораго было противъ Толстого, классицизмъ былъ просто политическимъ орудіемъ для искорененія свободомыслія въ юношествѣ, насажденія въ немъ политической благонамѣренности и благонадежности, а вмѣстѣ и хорошей препоной распространенію средняго и высшаго образованія въ народѣ. Съ этой точки зрѣнія превозносятъ классицизмъ и нынѣ нѣкоторые ярые защитники его [1]).

Посмотримъ теперь, какъ гимназическая реформа 1871 года была осуществлена и какіе плоды принесла.

Какъ можно было ввести классицизмъ, когда не было надлежащимъ образомъ подготовленныхъ учителей, отсутствіе которыхъ совершенно отчетливо сознавалось министерствомъ еще при Головнинѣ? Классицизмъ былъ введенъ посредствомъ чисто героическихъ мѣръ и притомъ совершенно антипедагогическаго характера. Министерство начало вербовать учителей по древнимъ языкамъ для классическихъ гимназій повсемѣстно въ Австріи, преимущественно въ славянскихъ земляхъ, и уже къ 1873 году вывезло изъ Австріи около 100 такихъ филологовъ. Этого было мало, а между тѣмъ въ Австріи запасъ свободныхъ филологовъ уже истощался. Тогда въ 1878 году министерство стало приглашать на учительскія должности по древнимъ языкамъ австрійскихъ и прусскихъ нѣмцевъ, имѣющихъ дипломы объ окончаніи курса филологическихъ факультетовъ заграничныхъ университетовъ и лишь съ удостовѣреніемъ „въ знаніи ими русскаго языка настолько, чтобы они были въ состояніи на немъ преподавать древніе языки“, другими словами, министерство довольствовалось весьма слабымъ знаніемъ русскаго языка своими иностранными кандидатами. А нужно замѣтить, что ни по одной отрасли государственной дѣятельности ученыя степени иностранныхъ университетовъ не даютъ никакихъ правъ и не принимаются ни въ какое соображеніе при предоставленіи должностей въ Россіи. Но вотъ для нѣмецкихъ кандидатовъ на должности учителей древнихъ языковъ законъ былъ нарушенъ. Но и этого оказалось снова мало: при лейпцигскомъ университетѣ, подъ названіемъ, сначала, лейпцигской семинаріи (1873 г.), а впослѣдствіи (1884 г.) русскаго филологическаго института было

---

[1]) См. брошюры А. И. Георгіевскаго. Предположенная реформа нашей средней школы. СПБ. 1901 г. и графа А. А. Мусина-Пушкина. Чѣмъ должна быть наша среднеобразовательная школа. СПБ. 1902 г.

организовано особое высшее учебное заведеніе для приготовленія учителей по древнимъ языкамъ высшаго качества. Оно существовало 17 лѣтъ и закрыто въ 1890 году. Въ это высшее училище принимались окончившіе курсъ въ русскихъ гимназіяхъ и уроженцы Германіи, имѣвшіе случай изучить или русскій языкъ или какое нибудь изъ славянскихъ нарѣчій. Русскій языкъ въ этомъ училищѣ не преподавался. Изъ 65 стипендіатовъ, принятыхъ въ училище въ пятилѣтіе 1873—1878 годовъ, было 30 славянъ, 22 изъ дерптскихъ гимназій, 1 изъ анненскаго училища и 12 изъ русскихъ гимназій.

Такимъ образомъ осуществителями классической реформы графа Толстого, т. е. преподавателями древнихъ языковъ, оказались преимущественно иностранцы, нѣмцы и славяне, весьма плохо знавшіе русскій языкъ и, обыкновенно, не могшіе ему научиться, не смотря на долговременное пребываніе въ Россіи. Только графу Толстому и приснымъ его была непонятна вся антипедагогичность этой мѣры. Какъ Божій свѣтъ, было ясно, что порядочный педагогъ, имѣющій возможность устроиться у себя на родинѣ и вообще сколько нибудь мыслящій человѣкъ, при данныхъ условіяхъ въ Россію не поѣдетъ. Какъ ѣхать учить, между прочимъ и русскому языку, что неразрывно связано съ обученіемъ иностраннымъ языкамъ, и именно древнимъ, при обязательности массы точныхъ переводовъ и экстемпоралій, когда русскаго языка не знаешь? Ѣхали учителя, составлявшіе отбросъ, никуда не пристроившіеся дома, готовые за приличное вознагражденіе учить въ Россіи, Японіи, на лунѣ. Онѣ безпощадно ставили единицы своимъ русскимъ ученикамъ, но, какъ извѣстно, были постояннымъ посмѣшищемъ у всѣхъ учащихся вслѣдствіе слабаго знанія русскаго языка[1]). Мы уже не говоримъ о томъ, что педагогика признаетъ каждаго учителя и воспитателемъ, всею своею личностью вліяющимъ на весь складъ личности питомцевъ, которымъ онъ долженъ являться поэтому не шутомъ гороховымъ, коверкающимъ русскій языкъ, и источникомъ безчисленнаго количества единицъ и двоекъ, а настоящимъ вполнѣ хорошимъ человѣкомъ. Каждый учитель есть воспитатель въ народномъ духѣ, выразитель народной души, воззрѣній и обычаевъ своего народа. Національное воспитаніе такимъ путемъ ненамѣренныхъ внушеній всего склада

[1]) Одинъ учитель—чехъ, плохо говорившій по-русски, такъ переводилъ выраженія: περὶ θεῶν ἀσεβεῖν и περὶ θεοὺς ἀσεβεῖν „нечествить о богахъ больше мыслію“ и „нечествить о богахъ больше акціей“. За незнаніе такого удивительнаго перевода онъ ставилъ единицу.

личностей учащихъ и совершается въ школахъ, а не преподаваніемъ отдѣльнаго предмета о возбужденіи и развитіи патріотическихъ чувствованій. И вотъ Толстой нагналъ въ гимназіи полкъ нѣмцевъ и братушекъ и поставилъ ихъ, какъ учителей, въ наиболѣе частыя и живыя отношенія къ учащимся. И всѣ эти удивительныя мѣропріятія считались цѣлесообразными, педагогичными и вообще разумными.

Очевидно, что такія учителя не могли войти въ духовное общеніе съ своими учениками, оплодотворить ихъ умъ и чувство, не могли вмѣстѣ съ ними составить одинъ, дружно работающій, союзъ. Учителя и ученики были враги, двѣ воюющія стороны, учителя дѣйствовали по преимуществу строгостью, ученики хитростью. Учителя, подъ вліяніемъ формально-бюрократическаго духа, который получилъ преобладаніе въ нашей школѣ (и притомъ не въ однѣхъ гимназіяхъ), обратились какъ бы въ ловцовъ, главная задача коихъ заключалась не въ томъ, чтобы научить учащихся чему нибудь, а въ томъ, чтобы уловить ученическое незнаніе или запамятованіе въ разставленныя имъ сѣти. Ученики же, въ свою очередь, естественно тяготясь подобнымъ хроническимъ улавливаніемъ, стали все больше и больше помышлять о томъ, какъ бы увернуться отъ него, прибѣгая для этого къ всевозможнымъ, нерѣдко даже прямо предосудительнымъ, ухищреніямъ [1].

Все, чему могли обучать такіе учителя, по существу мало чѣмъ отличавшіеся отъ старинныхъ учителей — дьячковъ, былъ языкъ на его низшей ступени, т. е. грамматика, экстемпораліи. плохіе переводы, такъ какъ учителя не знали одного языка, необходимаго при переводѣ, именно русскаго. Да впрочемъ и толстовскими циркулярами изученіе грамматики было выдвинуто на первый планъ и проведено черезъ всѣ классы. Возникъ окрещенный нѣмцами russischer oder grammatischer klassicismus — наихудшій видъ классицизма, сухой, схоластичный, гдѣ о міровоззрѣніи и мудрости древнихъ не было и помина, гдѣ произведенія авторовъ являлись только матеріаломъ для грамматическихъ упражненій, классицизмъ, заставлявшій обливаться кровью сердца истинныхъ классиковъ. Что именно въ такомъ положеніи были русскія гимназіи, это засвидѣтельствовалъ въ 1890 году министръ народнаго просвѣщенія Деляновъ въ представленіи государственному совѣту [2]): восхваливъ реформу 1871 года, въ которой онъ

---

[1]) Графъ Павелъ Капнистъ. Къ вопросу о реорганизаціи средняго образованія. СПб. 1901. Стр. 90—91.

[2]) Сборн. постановл. Т. XI, ст. 446.

самъ, какъ товарищъ министра, участвовалъ, министръ не призналъ возможнымъ „умолчать и о нѣкоторыхъ обнаружившихся за эти 18 лѣтъ неправильностяхъ, нѣкоторой односторонности въ примѣненіи распоряженій Министерства Народнаго Просвѣщенія, что отразилось неблагопріятно на успѣхѣ преподаванія отдѣльныхъ предметовъ. Такъ, напримѣръ, въ преподаваніи древнихъ языковъ, говоря вообще, возобладало, до нѣкоторой степени, одностороннее грамматическое направленіе, такъ что прохожденіе подробнаго курса грамматики и упражненія въ переводахъ съ русскаго языка на древніе отдѣльныхъ фразъ и искусственно составленныхъ отрывковъ (extemporalia) оттѣснили на второй планъ чтеніе и объясненіе писателей, и самые тексты писателей нерѣдко служили главнѣйше какъ бы матеріаломъ для устныхъ и письменныхъ упражненій въ этимологическихъ формахъ и синтаксическихъ оборотахъ“. А не слѣдуетъ забывать, что древніе языки считались самымъ главнымъ предметомъ, что они занимали почти половину всего учебнаго времени и успѣхъ или неуспѣхъ въ нихъ рѣшалъ судьбу учащагося.

Съ своей стороны Государственный Совѣтъ заявлялъ министру: „Министерство Народнаго Просвѣщенія, для лучшаго осуществленія проектируемыхъ имъ мѣръ къ улучшенію системы преподаванія въ гимназіяхъ, должно непремѣнно озаботиться наилучшей подготовкой учителей, которые, своимъ умѣлымъ преподаваніемъ, дѣйствительно облегчили бы успѣшное прохожденіе курса, имѣя въ виду не только заучиванье учениками предметовъ, а толковое и сознательное усвоеніе ими оныхъ. Министерство должно употребить всѣ усилія къ пополненію учительскаго состава людьми, соединяющими хорошее знаніе предмета преподаванія съ любовью къ наукѣ и способностью передавать ее легко и доступно своимъ ученикамъ. Безъ сомнѣнія эти педагоги должны, вмѣстѣ съ тѣмъ, быть проникнуты сознаніемъ долга и воспитать въ молодомъ поколѣніи людей нравственныхъ и искренне патріотическихъ“. Эти слова были брошены не въ бровь, а прямо въ глазъ министру. Дѣло ясное, положеніе гимназій было плачевное.

Права совѣтовъ гимназій относительно опредѣленія подробностей размѣра учебныхъ программъ были отмѣнены, министерство составило подробную нормальную программу преподаванія, восполнявшуюся и разъяснявшуюся циркулярами, которые и замѣнили живое обсужденіе дѣлъ въ совѣтѣ. Теперь совѣты заботились не о томъ, какъ бы лучше поставить педагогическое дѣло, а о томъ, какъ бы не нарушить какого либо циркуляра. Живое дѣло развитія учащихся превратилось въ формальное выполненіе

циркуляровъ и инструкцій, совѣты и учителя сдѣлались простыми механическими орудіями, безвольными, лишенными всякой самостоятельности, въ рукахъ центральнаго управленія. Право выбора учебниковъ у совѣта также было отнято, все сосредоточилось въ рукахъ министерства, началась усиленная погоня составителей учебниковъ за одобреніями министерства и царствованіе Иловайскихъ, Малининыхъ-Буренинныхъ, Ходабаевъ и имъ же нѣсть числа.

Само собой разумѣется, что ученики въ гимназіяхъ Толстого и Делянова чувствовали себя весьма скверно и отъ всей души ненавидѣли древніе языки и ихъ представителей. Въ настоящее время имѣется нѣсколько подробныхъ описаній гимназій того времени, составленныхъ бывшими учениками. Вся неприглядность и антипедагогичность гимназическаго житья-бытья и ученья изображена въ нихъ весьма обстоятельно. Но можно, пожалуй, заподозривать эти картины въ сгущеніи красокъ вслѣдствіе личной горечи воспоминаній и поэтическихъ вольностей при составленіи разсказовъ [1]). Но вотъ кого рѣшительно нельзя заподозрить— отца семейства, тщательно слѣдившаго за своимъ сыномъ—гимназистомъ, серьезно относившагося къ школѣ и образованію и написавшаго весьма солидную, обстоятельную книгу о гимназіяхъ [2]). Вотъ что онъ говоритъ о своемъ сынѣ (во введеніи): здоровый и рослый мальчикъ, обладавшій прекраснымъ зрѣніемъ, составляющимъ фамильную особенность моей семьи, за пятилѣтнее пребываніе въ гимназіи, ко времени полученія хорошаго по отмѣткамъ аттестата зрѣлости, сдѣлался до такой степени близорукимъ, что потерялъ навсегда возможность читать иначе, какъ приставивъ книгу къ глазамъ. Къ этому нужно прибавить, что онъ обзавелся впалою грудью, чего прежде не было, и сдѣлался чрезвычайно слабонервнымъ. По отношенію къ ученью я не могу забыть до сихъ поръ, съ какимъ нескрываемымъ отвращеніемъ онъ занимался древними языками, мѣшавшими ему работать по остальнымъ предметамъ. Все время домашнихъ занятій онъ ежедневно, до глубокой ночи, проводилъ за extemporalia, грамматикой древнихъ языковъ, совершенно лишенный возможности посвящать сколько нибудь достаточное время на работу по другимъ предметамъ, болѣе его интересовавшимъ, на чтеніе и занятія по литературѣ и новымъ языкамъ. Свою (дореформенную) гимназію

[1]) См. напримѣръ брошюру С. Дурылина. Въ школьной тюрьмѣ. Исповѣдь ученика. М. 1907 г.

[2]) А. Ф. Масловскій. Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. СПб. 1900 г.

я покидалъ съ искреннимъ чувствомъ признательности и грусти: сынъ же мой прыгалъ, по окончаніи курса, отъ радости, что получилъ наконецъ право на вѣки забыть гимназію, учителей, плохо усвоенныя науки, а главное—эти отвратительные древніе языки, на которые онъ потратилъ такъ много времени и здоровья и которые долго еще не давали ему спокойно спать, душа его ночными кошмарами.

Что было дѣлать отцу, какъ относиться къ сыну при видѣ его мучительныхъ занятій? Поступая по совѣсти, онъ не могъ привлекать его на сторону злополучныхъ языковъ, такъ какъ самъ сознавалъ вредъ этой умственной гимнастики; притомъ ложь была бы и безполезна, сынъ скоро понялъ бы ее. Поневолѣ приходилось ограничиваться совѣтами беречь здоровье, не гоняясь за блестящими отмѣтками, и мириться со школьной наукой въ этомъ видѣ, какъ съ неизбѣжнымъ зломъ. „Вотъ какіе совѣты русскому отцу приходилось давать сыну-гимназисту, вмѣсто того, чтобы возбуждать въ немъ энергію, любовь къ знанію, выяснять тѣсную связь послѣдняго съ жизнью, въ данномъ случаѣ совершенно отсутствовавшую. Поставить въ такое противоестественное положеніе отцовъ и дѣтей между собою, даже при томъ условіи, что отецъ обладаетъ высшимъ образованіемъ и знаетъ цѣну умственному развитію, могла только очень плохая школа, задавшаяся какими-то противообразовательными цѣлями“.

Гр. Толстой и Катковъ думали, что родители только по невѣжеству относятся неблагосклонно къ ихъ мертвому грамматическому и экстемпоральному классицизму, не поддерживаютъ его, что они злоумышленники, а потому и слушать ихъ нечего; они не понимали, что они такъ поставили школу, что родители не могли довѣрять такой школѣ, такъ какъ были убѣждены, что дѣтей „учатъ тамъ не тому, чему слѣдуетъ, и совсѣмъ не такъ, какъ того требуютъ современныя условія жизни. Благодаря этому обстоятельству, родители не только лишены были всякой возможности помогать школѣ достигать неправильно намѣченныхъ цѣлей, но поставлены въ необходимость всѣми мѣрами охранять своихъ дѣтей отъ ея положительно вреднаго вліянія и постоянно быть съ нею въ нѣкотораго рода антагонизмѣ“. Коротко говоря, общество недолюбливало катковско-толстовскую систему классицизма и весь строго формальный, угнетающій и притупляющій дѣтей умственно и нравственно, школьный строй. Онъ былъ введенъ вопреки желанію и убѣжденію общества, путемъ насилія; поддерживался также путемъ насилія, такъ какъ всякій протестъ противъ него считался преступленіемъ и

не допускался, о школьномъ классицизмѣ въ печати и обществахъ, кромѣ панегириковъ, говорить ничего было нельзя [1]).

Восхваленіе классическихъ гимназій, какъ единственнаго типа общеобразовательной средней школы, и ихъ насильственное насажденіе съ помощью героическихъ средствъ было только одной половиной дѣла, положительной; при этомъ оставалась еще и задача отрицательная—разгромъ реальныхъ гимназій, указанныхъ въ уставѣ 1864 года и существовавшихъ въ дѣйствительности. Нужно было попытаться убѣдить и правящіе круги и общество, что онѣ не могутъ быть поставлены на одну доску, наравнѣ, съ классическими гимназіями, что ихъ не подобаетъ даже и именовать гимназіями, а слѣдуетъ называть училищами, что реальныя училища имѣютъ цѣлью доставлять учащемуся въ нихъ юношеству не просто общее образованіе, какъ гимназіи, а общее образованіе, „приспособленное къ практическимъ потребностямъ и къ пріобрѣтенію техническихъ знаній“. Капитальный недостатокъ прежнихъ реальныхъ гимназій, по мнѣнію Толстого, былъ тотъ, что хотя ихъ воспитанникамъ и закрытъ былъ доступъ въ университеты, но онѣ все же назывались гимназіями, а въ ихъ учебномъ курсѣ не было никакого принаровленія къ спеціальнымъ потребностямъ какихъ бы то ни было отраслей промышленности. Какія же доказательства, что реальныя гимназіи непремѣнно нужно понимать, какъ реальныя училища, въ которыхъ подготовляютъ будущихъ техниковъ? Вотъ они:

1) если реальныя гимназіи имѣютъ тѣ же цѣли, что и классическія гимназіи, т. е. общее научное образованіе, то онѣ не нужны, такъ какъ для этого именно и существуютъ классическія гимназіи;

2) классическія гимназіи лучше подготовляютъ ко всѣмъ высшимъ учебнымъ заведеніямъ, чѣмъ реальныя, объ этомъ свидѣтельствуетъ опытъ Европы и нашъ, лучшіе студенты и въ спеціальныхъ высшихъ школахъ — классики. Зачѣмъ же прави-

---

[1]) Мы сами присутствовали на послѣднемъ засѣданіи покойнаго педагогическаго общества въ С.-Петербургѣ, на которомъ проф. Модестовъ, умѣренный и искреннійі классикъ, читалъ свой докладъ о постановкѣ классическаго образованія. Онъ прочиталъ первую часть доклада, въ которой содержались лишь общія соображенія о классическомъ образованіи и до постановки его въ Россіи еще не дошелъ. Тѣмъ не менѣе министръ Толстой, съ Высочайшаго соизволенія, закрылъ общество за нападки на русскій школьный классицизмъ, каковое обвиненіе совершенно не отвѣчало дѣйствительности.

тельству устроять два пути общаго образованія: лучшій (классическій) и худшій (реальный)? Достаточно одного—лучшаго;

3) учреждение двухъ способовъ общаго образованія (классическаго и реальнаго) вызвало бы вредную борьбу въ семьяхъ, обществѣ и даже въ самомъ правительствѣ по вопросамъ воспитанія и образованія. „Начало всѣхъ этихъ крайне прискорбныхъ явленій замѣчается уже въ значительныхъ размѣрахъ и въ настоящее время“;

4) если реальныя гимназіи считать общеобразовательными заведеніями, то ихъ ученики съ 10-ти лѣтняго возраста обрекались бы на всю жизнь на исключительно математическія и техническія занятія. Классикъ можетъ итти, куда угодно, онъ можетъ сдѣлаться и техникомъ и реалистомъ, но реалистъ классикомъ сдѣлаться не можетъ;

5) вообще нужно признать, что „никакой реальный курсъ не можетъ служить надлежащимъ подготовленіемъ къ высшему научному образованію, предлагаемому университетскими факультетами“ [1]).

Всѣ эти доводы весьма слабы и легко могутъ быть обращены противъ классицизма; но тѣмъ не менѣе, сообразно съ такими началами и были организованы Толстымъ реальныя училища. Общее образованіе въ нихъ обнимало лишь первые четыре класса, а съ V начиналась спеціализація по двумъ отдѣленіямъ: основному и коммерческому, съ разными курсами, причемъ прошедшіе шестилѣтній курсъ поступали въ VII-й дополнительный классъ съ тремя отдѣленіями: общимъ, механическимъ и химическимъ. Все это неуклюжее строеніе предназначалось къ возможно большому распространенію техническихъ знаній. Предполагалось, что такія реальныя училища сдѣлаются истинно полезными разсадниками средняго техническаго образованія, своего рода средними политехническими институтами, которые въ иностранныхъ государствахъ приносятъ весьма существенную пользу промышленности. По сравненію съ гимназіями, очевидно, это низшій родъ учебныхъ заведеній, для людей практики, а не науки, не нуждавшихся въ высшемъ развитіи ума. Древнихъ языковъ въ реальныхъ училищахъ не преподавалось, требованія по общеобразовательнымъ предметамъ—русскому языку, исторіи и географіи были понижены сравнительно съ курсомъ классической гимназіи, гдѣ эти предметы стояли на второмъ планѣ; за

[1]) Сборн. постановл. т. V, ст. 196—обширное представленіе объ реальномъ образованіи съ разными объясненіями и доказательствами полемическаго характера.

то включены были въ курсъ естественныя науки, усилено преподаваніе новыхъ иностранныхъ языковъ, введены коммерческія счетоводство, книговодство и письмоводство, землемѣріе, химическая технологія, занятія въ лабораторіяхъ. Получился весьма пестрый и нескладный курсъ, съ слабымъ общеобразовательнымъ элементомъ и преобладающимъ прикладнымъ. Нескладица была такъ велика и ощутительна, что еще въ бытность Толстого министромъ внутреннихъ дѣлъ министръ народнаго просвѣщенія Деляновъ упразднилъ въ 1888 г. всѣ практическо-техническія отдѣленія реальныхъ училищъ, причемъ въ V и VI классахъ сохранены два отдѣленія, основное и коммерческое, установленъ былъ одинъ общій шестилѣтній курсъ, съ дополнительнымъ классомъ для желающихъ готовиться къ высшему образованію. Сообразно съ этимъ, изъ курса вовсе исключены химія и механика и усилены общеобразовательные предметы — исторія, географія и Законъ Божій въ высшихъ классахъ и въ низшихъ— иностранные языки и математика.

Такое положеніе реальныхъ училищъ было мало удовлетворительно, требовалось коренное ихъ преобразованіе. Когда при министрѣ Боголѣповѣ зашла серьезная рѣчь о преобразованіи среднихъ школъ, то былъ составленъ проектъ преобразованія и реальныхъ училищъ (въ подкомиссіи Н. И. Билибина), сущность котораго заключалась въ слѣдующемъ: реальныя училища должны быть строго общеобразовательными, гуманитарно-реальными и носить національный характеръ. Древніе языки въ нихъ не преподаются. Курсъ ученія въ реальныхъ училищахъ восьмилѣтній. Предметы оставались тѣ же, что и прежде, кромѣ вновь вводимаго—логики (2 ур.); число уроковъ по нѣкоторымъ предметамъ измѣнялось—увеличивалось по однимъ и сокращалось по другимъ. Всякія практическія отдѣленія въ училищахъ, въ родѣ коммерческихъ, исключались, училище являлось единой стройной школой, дающей систематическое реальное общее образованіе, одинаковое для всѣхъ учащихся. Предполагалось ученикамъ, окончившимъ курсъ реальныхъ училищъ, предоставить право поступленія на физико-математическій и медицинскій факультеты университетовъ и въ высшія техническія учебныя заведенія. Очевидно, толстовскіе доводы о несостоятельности и невозможности системы общаго реальнаго образованія, ея ненужности и вредѣ не убѣждали, да это были собственно не доводы противъ реализма, а выраженіе вѣры, что нѣтъ иного образованія общаго, кромѣ классическаго. А кто этой вѣры не имѣетъ, тотъ зараженъ превратными взглядами.

Не смотря на заплатки, частичныя передѣлки и поправки въ организаціи гимназій и реальныхъ училищъ, произведенныя въ девяностыхъ годахъ (въ министерство Делянова), непедагогическія начала, положенныя въ ихъ основу, давали себя постоянно чувствовать массой неудобствъ, которыя несомнѣнно свидѣтельствовали, что настоящей общеобразовательной школы у насъ нѣтъ. Суровая критика строя гимназій, реальныхъ училищъ и всей системы образованія продолжалась и въ педагогической и въ общей печати, особенно усилившись въ девяностыхъ годахъ прошлаго столѣтія. Наконецъ, министерство не выдержало этого упорнаго общественнаго натиска и объявило, что оно готово приступить къ реформѣ средней школы, болѣе серьезной, чѣмъ деляновскія заплатки. Министръ народнаго просвѣщенія Н. П. Боголѣповъ обнародовалъ слѣдующій любопытный циркуляръ попечителямъ учебныхъ округовъ отъ 8 іюля 1899 года:

„Среди педагоговъ и родителей учащихся въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ давно слышатся жалобы на разные недостатки этихъ учебныхъ заведеній. Указываютъ, напримѣръ, на отчужденность отъ семьи и бюрократическій характеръ средней школы, вносящій сухой формализмъ и мертвенность въ живое педагогическое дѣло и ставящій въ ложныя взаимныя отношенія преподавателей и учениковъ; на невниманіе къ личнымъ особенностямъ учащихся и пренебреженіе воспитаніемъ нравственнымъ и физическимъ; на нежелательную спеціализацію школы съ самыхъ младшихъ классовъ, обрекающую дѣтей на извѣстный родъ занятій, прежде чѣмъ выяснились ихъ природныя способности и склонности; на чрезмѣрность ежедневной умственной работы, возлагаемой на учениковъ, особенно въ низшихъ классахъ; на несогласованность программъ между собою и съ учебнымъ временемъ и на значительное наполненіе ихъ требованіями второстепенными или даже излишними; на недостаточное преподаваніе русскаго языка, русской исторіи и русской литературы и слабое ознакомленіе съ окружающей природой, что, взятое вмѣстѣ, лишаетъ школу жизненнаго и національнаго характера; на излишнее преобладаніе древнихъ языковъ и неправильную постановку ихъ преподаванія, благодаря которой не достигается цѣль классическаго образованія, несмотря на отводимое этимъ языкамъ значительное количество часовъ; на недостаточную умственную зрѣлость оканчивающихъ курсъ гимназіи, что препятствуетъ успѣшному ходу ихъ университетскихъ занятій; на неудовлетворительную подготовку прошедшихъ курсъ реальныхъ училищъ для обученія въ высшихъ спеціальныхъ учебныхъ за-

веденіяхъ и вообще на слабую постановку преподаванія предметовъ въ этихъ училищахъ. Указываютъ и на многія другія слабыя стороны средней школы; но перечислять ихъ было бы излишне.

Хотя въ жалобахъ на наши среднія учебныя заведенія многое преувеличивается, а многое вызывается ошибочнымъ представленіемъ о всесильномъ значеніи школы и невниманіемъ къ той совокупности жизненныхъ условій, въ какія она поставлена, я тѣмъ не менѣе не могу не признать въ этихъ жалобахъ извѣстной доли справедливости".

Конечно, министръ выражался съ надлежащею осторожностью и не могъ заявить, что современныя гимназіи и реальныя училища никуда не годятся. Но длинный списокъ недочетовъ, указаніе, что есть еще жалобы на многія другія слабыя стороны средней школы и признаніе въ жалобахъ извѣстной доли справедливости, все это свидѣтельствовало очень ясно, что положеніе средней школы весьма неблагополучное, можно сказать—отчаянное, что сколько нибудь сносной общеобразовательной школы въ Россіи не существуетъ, хотя и существуютъ и гимназіи и реальныя училища. Въ сущности приведенный циркуляръ министра Боголѣпова былъ отходной толстовско-деляновской средней школы.

ГЛАВА XXIX.

Новыя начала устройства средней школы.

Для выработки основъ новаго устройства гимназій и реальныхъ училищъ министромъ Боголѣповымъ была созвана большая комиссія, состоявшая не только изъ чиновъ министерства, но и изъ профессоровъ высшихъ учебныхъ заведеній, преподавателей гимназій и реальныхъ училищъ и постороннихъ министерству педагоговъ. Вслѣдствіе такого состава комиссіи, идеи, высказанныя въ ней, не суть благопожеланія вѣдомства, а имѣютъ общественный характеръ и служатъ отраженіемъ педагогическихъ теченій въ обществѣ. Поэтому мы остановимся на критическомъ разсмотрѣніи трудовъ комиссіи.

При обсужденіи реформы гимназій обнаружилось нѣсколько теченій, которыя могутъ быть расположены въ такомъ логическомъ порядкѣ: 1) сохраненіе прежнихъ классическихъ гимназій катковско-толстовскаго типа съ нѣкоторыми улучшеніями ихъ; 2) система бифуркаціи; 3) единая школа съ латинскимъ языкомъ; 4) единая школа съ новыми языками, безъ латинскаго; 5) инди-

видуальная гимназія. Кромѣ этихъ теченій въ общественной педагогіи было еще нѣсколько теченій, не заявленныхъ въ комиссіи, но имѣвшихъ значеніе для преобразованія гимназій. Таковы: 6) гимназія въ связи съ народной школой, 7) съ родителями учащихся, 8) гимназія съ сокращеніемъ экзаменовъ и всякой другой формалистики.

Охарактеризуемъ коротко всѣ означенныя теченія общественной педагогической мысли.

1. Толстовско-деляновская гимназія не могла отойти въ вѣчность, не собравъ вокругъ себя самыхъ отчаянныхъ и въ тоже время наиболѣе одностороннихъ классиковъ, которые и сдѣлали послѣднюю попытку оживить мертвеца. Они, конечно, снова начали ссылаться на примѣръ западной Европы, на необычайное воспитательное вліяніе изученія древнихъ языковъ и литературъ и т. д., былъ вытащенъ весь старый арсеналъ покойныхъ Каткова и Леонтьева за классицизмъ, немножко подновленъ и представленъ любознательнымъ соотечественникамъ. Новыхъ доводовъ и соображеній представлено было мало. Нѣкоторые классики предлагали просто оставить въ силѣ существующую гимназію, высказавъ желаніе произвести въ ней лишь самыя незначительныя улучшенія. А такъ какъ министръ Деляновъ въ 1890 году нашелся вынужденнымъ нѣсколько уменьшить число уроковъ по классическимъ языкамъ (съ 85 по уставу 1871 г. до 75, по таблицѣ 1890 г.), то помянутые классики выступили съ заявленіемъ о необходимости снова возвысить число уроковъ по древнимъ языкамъ. Желавшіе воскресить катковско-толстовскій классицизмъ не усматривали необходимости ввести въ гимназію даже элементарный курсъ естествовѣдѣнія, хотя принципіально противъ введенія ничего не имѣли. Это крайніе классики. Другіе классики предлагали болѣе позднее, противъ принятаго, начало обученія древнимъ языкамъ, именно латинскаго съ III класса, а греческаго съ IV класса. Сообразно съ такимъ передвиженіемъ начала изученія древнихъ языковъ, они предполагали нѣсколько уменьшить число уроковъ по древнимъ языкамъ, но за то сдѣлать обязательными два новыхъ языка (первый видъ чистыхъ классиковъ считалъ обязательнымъ одинъ новый языкъ), увеличивали число уроковъ по математикѣ, исторіи и логикѣ и давали мѣсто элементарному курсу природовѣдѣнія. Это умѣренные классики.

Нѣкоторые изъ чистыхъ классиковъ представили, въ поддержку исключительно классической школы, нѣсколько довольно любопытныхъ соображеній самобытнаго характера. Въ виду вы-

сказаннаго мнѣнія, что задача средней школы давать законченное общее образованіе возможно большему числу болѣе или менѣе способныхъ дѣтей всѣхъ сословій, было заявлено, что задача средней общеобразовательной школы — выдѣлять избранное меньшинство, изъ котораго выходитъ впослѣдствіи правящій или руководящій классъ въ обществѣ или государствѣ. Школа должна быть фильтромъ для выдѣленія этого руководящаго меньшинства. Прежде правящее меньшинство выдѣлялось на основаніи происхожденія, богатства, протекціи, нынѣ на основаніи способностей и образованія, на основаніи диплома. Средняя школа должна имѣть въ виду именно эту цѣль и устранять всѣхъ, кому не по силамъ ея требованія. О неудачникахъ сокрушаться нечего. Такимъ образомъ оказывалось, что задача гимназіи не просвѣщеніе юношества, не развитіе учащихся въ ней, а выдѣленіе элементовъ руководящаго класса—задача, очевидно, не педагогическая, а соціально-политическая. Дѣло идетъ, значитъ, уже не о педагогикѣ. Чтобы съ ясностью понять всю глубину изложенной мысли, нужно постоянно помнить, что, при защитѣ ея, истинной средней школой признается единственно самая строгая классическая гимназія. Слѣдовательно всѣ прочія среднія школы не равноцѣнны съ гимназіей, а сама гимназія будетъ большинство своихъ учениковъ, какъ неудачниковъ, исключать; такимъ образомъ истинное полное среднее образованіе, и вмѣстѣ высшее университетское, будутъ получать весьма немногіе. А остальные какъ же? Да пропади они пропадомъ, стоитъ о нихъ сокрушаться, суть дѣла въ профильтрованномъ меньшинствѣ. Взгляды чисто толстовскіе, столь же узкіе и односторонніе, впрочемъ характерные для заядлыхъ классиковъ. А вѣдь, кажется, вопросъ о гимназіяхъ есть часть вопроса о народномъ образованіи.

Защитники выше изложеннаго взгляда о классическихъ гимназіяхъ, въ отвѣтъ на замѣчаніе о пренебреженіи толстовско-классической школой индивидуальности учащихся, заявляли, что это скорѣе достоинство, а не недостатокъ школы, подчиняющей учениковъ единому режиму въ классѣ, не дѣлающей ни для кого и никакихъ исключеній, которыя разсматривались бы учащимися, какъ несправедливость. Развить индивидуальность дѣтей — дѣло семьи. На обязанности же семьи лежитъ ознакомленіе гимназистовъ съ естествознаніемъ и новѣйшей русской литературой. Естествознаніе, составляя по содержанію и по методу одинъ изъ главныхъ факторовъ образованія, не можетъ быть включено въ программу школьнаго преподаванія, потому

что плодотворное прохожденіе его возможно лишь лѣтомъ и на лонѣ природы, а средствами къ успѣшному прохожденію естествознанія внѣ школы могутъ служить экскурсіи подъ руководствомъ студента-естественника, агронома или лѣсника, и чтеніе подходящихъ сочиненій по естествознанію, лучше всего подъ руководствомъ родителей. — Новѣйшая русская словесность — предметъ во всѣхъ отношеніяхъ внѣшкольный, потому что онъ въ одно и то же время и легкій и интересный, по своему характеру принаровленъ не къ классному, а къ лекціонному преподаванію, и опасный (новѣйшая русская литература была и есть арена соціально-политической борьбы). — Взгляды эти мы упомянули не для критики, а единственно для характеристики педагогіи новѣйшихъ рыцарей классицизма.

Классики, какъ извѣстно, любятъ ссылаться на примѣръ западной Европы въ подтвержденіе необходимости классицизма. Когда же защитникъ единой школы, въ подтвержденіе возможности и цѣлесообразности ея организаціи, сослался на опытъ скандинавскихъ народовъ, то одинъ изъ классиковъ заявилъ, что „примѣръ маленькой, бѣдной Норвегіи неубѣдителенъ. Россіи, стоящей на широкихъ міровыхъ путяхъ и призванной къ участію въ рѣшеніи міровыхъ задачъ, нужна прежде всего научная европейская, вѣками испытанная, а не какая-то „новая" неизвѣданная школа". — Тотъ же почтенный классикъ о преподаваніи исторіи разсуждалъ такъ: русская исторія должна преподаваться въ средней школѣ лишь въ духѣ строго патріотическомъ; что же касается исторіи всеобщей, то каждый великій народъ, едва ли не въ большинствѣ случаевъ, понимаетъ исторію по своему — подъ угломъ національной точки зрѣнія. Поэтому и въ нашей средней школѣ историческіе факты міровой исторіи должны находить оцѣнку и объясненіе съ русской національной точки зрѣнія.

Само собой разумѣется, что классицизмъ защищали еще многіе, стоявшіе внѣ какихъ либо отношеній къ комиссіи Боголѣпова. Между ними слѣдуетъ упомянуть гр. Пав. Капниста [1]). Онъ исходилъ изъ того воззрѣнія, что исторически создались два типа образованія: классическій и реальный. Оба необходимы, оба должны существовать параллельно; каждый типъ, чтобы выразиться съ надлежащею полнотою и законченностью, долженъ осуществляться въ отдѣльныхъ самостоятельныхъ училищахъ. Эти училища не должны быть обособлены, но связаны. Чтобы

---

[1]) Къ вопросу о реорганизаціи средняго образованія. СПб., 1906.

они дали хорошіе результаты, необходимы многочисленныя мѣропріятія по улучшенію всего школьнаго дѣла и народнаго образованія.

2. Система бифуркаціи возникаетъ изъ практическихъ потребностей и теоретическихъ соображеній. Умѣренные классики стремятся не отдалять классическую гимназію отъ реальнаго училища, но сближать, такъ какъ въ обоихъ учебныхъ заведеніяхъ есть достаточное число общихъ предметовъ, поставленныхъ почти одинаково, а цѣль и классической и реальной гимназіи одна и таже — дать общее образованіе учащимся. Такимъ образомъ обѣ школы идутъ навстрѣчу одна другой, и вполнѣ естественна попытка слить ихъ въ общихъ частяхъ, сохраняя обособленность въ томъ, что составляетъ ихъ спеціальныя, характерныя черты. Такимъ путемъ и возникаетъ бифуркаціонная гимназія, въ низшихъ классахъ единая для классиковъ и реалистовъ, а въ высшихъ раздѣляющаяся на два отдѣленія: классическое и реальное, находящіяся въ завѣдываніи одного директора и одного инспектора, и помѣщающіяся въ одномъ зданіи. Существенное педагогическое достоинство бифуркаціонной гимназіи состоитъ въ томъ, что такая гимназія не требуетъ отъ родителей при отдачѣ дѣтей въ первый низшій классъ рѣшенія вопроса: будутъ ли ихъ дѣти классиками или реалистами. А это весьма важно, такъ какъ у малыхъ учащихся индивидуальные вкусы и способности сказываются слабѣе, чѣмъ у болѣе возрастныхъ, уже проучившихся три, четыре или пять лѣтъ, въ зависимости отъ того, съ какого класса начинается бифуркація. Между тѣмъ классическая гимназія и реальное училище съ первыхъ же классовъ имѣютъ особыя программы и преслѣдуютъ особыя задачи, каждый учащійся въ нихъ, независимо отъ открывающихся въ немъ способностей, проходитъ установленный курсъ въ школѣ, въ которую онъ нерѣдко попадаетъ случайно и которая опредѣляетъ всю его судьбу въ извѣстномъ направленіи. Соотвѣтствіе же или несоотвѣтствіе образовательной системы личнымъ способностямъ и вкусамъ учащихся обусловливаетъ успѣшность и воспитательность обученія или противоположныя его свойства. Точно также понятно, что переходъ, въ случаяхъ нужды, съ одного отдѣленія на другое той же гимназіи, при одинаковомъ учебномъ положеніи многихъ общихъ предметовъ, гораздо легче и удобнѣе въ бифуркаціонной гимназіи, чѣмъ, при наличности двухъ отдѣльныхъ, самостоятельныхъ учебныхъ заведеній, переходъ изъ классической гимназіи въ реальную и обратно.

Весьма важное практическое удобство бифуркаціонной гимназіи состоитъ въ томъ, что небольшимъ, небогатымъ городамъ и поселеніямъ гораздо легче устроить одну бифуркаціонную гимназію, чѣмъ двѣ отдѣльныхъ: классическую и реальную, не говоря уже про то, что бифуркаціонная гимназія даетъ возможность сокращать расходы, въ случаѣ отсутствія параллельныхъ отдѣленій, устройствомъ сводныхъ уроковъ по нѣкоторымъ предметамъ для двухъ отдѣленій и т. п.

Трудности бифуркаціонной системы состоятъ въ томъ, что, при соединеніи въ одной гимназіи двухъ различныхъ образовательныхъ системъ, легко могутъ подвергнуться искаженію обѣ. Если при бифуркаціи имѣется въ виду классическая гимназія съ двумя древними языками, то совмѣстить въ одной бифуркаціонной школѣ цѣликомъ программы обоихъ различныхъ заведеній собственно почти невозможно. Слѣдовательно задача бифуркатора будетъ состоять въ томъ, чтобы возможно цѣлесообразнѣе опредѣлить тотъ минимумъ уроковъ и учебнаго матеріала по различнымъ учебнымъ предметамъ, при которомъ сохранялись бы основные типы соединяемыхъ учебныхъ заведеній и не обременялись бы учащіеся. Въ этомъ случаѣ приходится уменьшать нѣсколько число уроковъ по нѣкоторымъ предметамъ, или по языкамъ или по реальнымъ предметамъ, по сравненію съ тѣмъ числомъ уроковъ, которое имѣютъ эти предметы въ отдѣльныхъ заведеніяхъ, классической гимназіи и реальной гимназіи. А отсюда сейчасъ же начинаются жалобы: такой-то предметъ очень сокращенъ, при такомъ числѣ уроковъ его надлежащимъ образомъ преподавать нельзя, а слѣдовательно искажена и вся соотвѣтствующая система.

Если въ бифуркаціонной гимназіи сочетается реальная гимназія съ полу-классической, имѣющей въ своемъ курсѣ лишь одинъ древній языкъ, обыкновенно латинскій, то дѣло значительно облегчается и бифуркація налаживается удобнѣе.

На практикѣ есть еще одинъ недостатокъ бифуркаціонной системы: отсутствіе надлежащаго равновѣсія между отдѣленіями. Директоръ и инспекторъ, по своимъ личнымъ свойствамъ, могутъ симпатизировать больше одному отдѣленію, чѣмъ другому, одно считать болѣе важнымъ, другое менѣе цѣннымъ; самые общіе предметы могутъ подготовлять болѣе къ занятіямъ на одномъ отдѣленіи, чѣмъ на другомъ. Отсюда на практикѣ можетъ оказаться не бифуркаціонная гимназія, а классическая съ придаткомъ захудалаго реальнаго отдѣленія, или реальная съ нѣсколькими классическими предметами въ жалкой постановкѣ.

3. Большіе недостатки нашихъ гимназій при весьма большой затратѣ времени на древніе языки, спеціально филологическій характеръ гимназій, необходимость увеличить число уроковъ по предметамъ дѣйствительно общеобразовательнымъ, что было весьма трудно сдѣлать при наличности въ учебномъ курсѣ двухъ древнихъ языковъ, трудности бифуркаціи — естественно вызывали мысль о единой гимназіи классической, но съ однимъ древнимъ языкомъ, латинскимъ. Если греческій языкъ имѣетъ какое либо общеобразовательное значеніе, то эту его функцію съ успѣхомъ могутъ выполнить языки латинскій, отечественный и новые; отъ исключенія греческаго языка гимназія ничего не проиграетъ въ своемъ общеобразовательномъ значеніи, напротивъ, даже выиграетъ, такъ какъ значительное число уроковъ, отводимое на изученіе греческаго языка, можетъ быть отдано съ несравненно большею пользою для развитія учащихся на предметы дѣйствительно общеобразовательные. Въ нашу общеобразовательную школу необходимо ввести естествознаніе, въ ней необходимо усилить преподаваніе отечественнаго языка и словесности, исторіи и географіи, правильно поставить рисованіе; въ ней необходимо сдѣлать обязательными французскій и нѣмецкій языки. Латинскій нужно начинать не ранѣе III класса, когда ученики обладаютъ достаточнымъ развитіемъ для работы по тому методу, который наиболѣе пригоденъ для изученія древняго языка, и когда они освоились уже съ русской граматикой и ознакомились съ элементами новыхъ языковъ, особенно французскаго. Классическая гимназія съ однимъ древнимъ языкомъ (латинскимъ) существовала у насъ долгое время съ 1828 года, обществомъ была принята благосклонно и принесла добрые плоды. Бывшіе ученики ея вспоминали о ней съ благодарностью. Погибла она не своею смертью, а насильственно.

Единая школа съ латинскимъ языкомъ есть, очевидно, переходная форма отъ старой гимназіи къ новой. Классицизмъ, какъ единственный общеобразовательный курсъ, свой вѣкъ отжилъ; классическая гимназія съ двумя древними языками въ настоящее время возможна какъ одинъ изъ типовъ средней школы, но не какъ единственный типъ. На ряду съ нимъ будетъ существовать гимназія съ однимъ древнимъ языкомъ — латинскимъ. Но такая гимназія представляетъ половинчатое явленіе не только по отношенію къ полному классицизму, но и по отношенію къ новому образованію, потому что она, стремясь къ новому образованію, останавливается на полдорогѣ, идетъ на

компромиссъ со старой гимназіей, не отказывается отъ ея принципа — преимущественнаго воспитательнаго вліянія древнихъ языковъ на все духовное развитіе юношества. Если защитники латинской школы вполнѣ справедливо утверждаютъ относительно греческаго языка, что его общеобразовательная функція можетъ быть съ успѣхомъ выполнена языками отечественнымъ, латинскимъ и новыми, то тоже и съ такою же справедливостью можно утверждать и о латинскомъ языкѣ, что его общеобразовательная функція въ достаточной мѣрѣ замѣстится языками отечественнымъ съ элементами церковно-славянскаго, новыми и другими предметами учебнаго курса. Съ исключеніемъ древнихъ языковъ пробѣла въ развитіи учащихся не будетъ, ихъ мѣсто уже занято, ихъ вліяніе замѣщено. Упорные классики еще будутъ застаивать старый классическій принципъ, но умѣренные классики, если не убѣдились, то скоро убѣдятся, что утвержденіе о классицизмѣ, какъ единственно правильной системѣ общаго образованія, есть нынѣ не что иное, какъ педагогическое суевѣріе, которое нѣкогда было истинной педагогической вѣрой. Притомъ дѣло идетъ не о воспрещеніи классической системы образованія съ двумя или однимъ древнимъ языкомъ, а о томъ, чтобы никому ее не навязывать, чтобы предоставить ее желающимъ. А при природной склонности къ языкамъ она, правильно поставленная, можетъ дать очень хорошіе результаты. Нужно лишь освободить общее образованіе отъ монополіи классицизма, отъ его оковъ, пусть оно развивается свободно. А какъ скоро отпадетъ классицизмъ, отпадетъ и потребность въ бифуркаціи и школа сдѣлается единой. Но возможна ли единая школа?

4. Говорятъ, что общеобразовательной школы въ томъ смыслѣ, что въ ней имѣются только общеобразовательные элементы, нѣтъ нигдѣ въ дѣйствительности и она невозможна по самому существу дѣла. Общеобразовательнымъ можетъ быть только общенеобходимое, а гдѣ взять это общенеобходимое? Какъ нѣтъ человѣка вообще, а есть индивидуальный человѣкъ, съ общечеловѣческими и индивидуальными чертами вмѣстѣ, такъ и надлежащаго заведенія, назначеннаго воспитывать человѣка, т. е. такого заведенія, которое преслѣдовало бы лишь задачи одного общаго образованія въ собственномъ смыслѣ слова и не переходило бы въ ту или иную форму спеціализаціи, не можетъ быть. Школа должна быть сообразована съ человѣческой природой: у насъ есть общечеловѣческія и индивидуальныя черты, — и въ учебно-воспитательномъ заведеніи должны быть общеобразовательные и спеціальные элементы; въ насъ общее и частное приведено въ тѣ-

сную связь, — и въ учебно-воспитательномъ заведеніи общее и спеціальное должно быть поставлено въ тѣсную связь и взаимную гармонію; въ человѣкѣ, безотносительно разсматриваемомъ, общіе элементы преобладаютъ надъ индивидуальными,—и въ заведеніи, назначенномъ учить и воспитывать не опредѣленныхъ такихъ-то индивидуумовъ, а разнородную совокупность ихъ, общеобразовательные элементы должны преимуществовать предъ спеціальными. Поэтому правильная школа должна имѣть низшіе классы общіе, единые (примѣрно три), а высшіе — отдѣльные, спеціальные, съ подраздѣленіемъ ученія въ нихъ на классическое и реальное [1]).

Изъ приведенныхъ соображеній слѣдуетъ одинъ правильный выводъ, что школа не въ правѣ пренебрегать индивидуальными умственными запросами учащихся, должна такъ или иначе ихъ удовлетворять; но изъ нихъ не слѣдуетъ выводъ автора—о необходимости бифуркаціи школы, да еще въ той спеціальной ея формѣ, которая предлагается авторомъ: классическое и реальное отдѣленія съ IV года ученія, т. е. на цѣлыя пять лѣтъ, а на общій курсъ лишь три года. Между тѣмъ самъ авторъ говорилъ о преобладаніи въ человѣкѣ общихъ элементовъ надъ индивидуальными, а въ учебномъ заведеніи о преимуществѣ общеобразовательныхъ элементовъ предъ спеціальными. Не противорѣчитъ ли онъ себѣ, назначая на общее образованіе три года, а на спеціальное пять лѣтъ?

Системы бифуркаціи уже разсмотрѣны нами, а новая единая школа устраняетъ классицизмъ. Слѣдовательно ея задача состоитъ въ томъ, чтобы построить учебный курсъ со вниманіемъ къ индивидуальнымъ особенностямъ учащихся, съ предоставленіемъ имъ возможности удовлетворять своимъ личнымъ умственнымъ запросамъ, оставаясь единой.

Мысль о единой школѣ является сама собой при анализѣ понятія общее образованіе. Послѣднее противоположно спеціальному, его должны получить всѣ, безъ различія профессій, оно должно предшествовать всѣмъ спеціальнымъ занятіямъ. Естественно поэтому поручить заботу объ общемъ образованіи единой школѣ, изъ которой шли бы, по окончаніи въ ней курса, во всевозможныя профессіи. Организацію такой школы можно представить въ слѣдующемъ видѣ: общеобразовательная школа, будучи единой по существу, а не раздвоенной, должна преслѣдовать

[1]) Д. Тихомировъ, Объ основахъ и организаціи средней школы. СПб. 1900. Стр. 117—123.

цѣль разносторонняго и гармоническаго развитія. Поэтому въ ней должны быть представлены, какъ словесныя и естественныя науки и математика, такъ и искусства и физическія упражненія. Изъ новыхъ иностранныхъ языковъ одинъ проходится основательно, въ цѣляхъ развитія ума; другой изучается настолько, чтобы воспитанники могли читать на немъ нетрудныя сочиненія научнаго содержанія. Курсъ единой школы слѣдуетъ расчленить на два концентрическихъ круга, съ отнесеніемъ къ младшему отдѣленію пяти классовъ и къ старшему трехъ. Въ общемъ курсѣ младшаго отдѣленія долженъ дать законченное, хотя и скромное, общее образованіе тѣмъ, кто оставитъ школу по его прохожденіи. Для тѣхъ, кто перейдетъ въ старшее отдѣленіе, онъ является пропедевтической основой. Въ старшемъ отдѣленіи преподаваніе получаетъ систематическій и обобщающій характеръ. Кромѣ 24 часовъ въ недѣлю, посвященныхъ общему курсу, въ каждомъ изъ трехъ классовъ отводится по 4 часа для дополнительныхъ занятій словесными или естественными науками и 6 часовъ для тѣхъ, кто пожелалъ бы изучить одинъ изъ древнихъ языковъ. Организація дополнительныхъ занятій должна быть предоставлена педагогическимъ совѣтамъ и давать выраженіе индивидуальнымъ интересамъ, какъ учениковъ, такъ и учителей. Прилагаемая учебная таблица новой единой школы даетъ о ней болѣе подробное представленіе:

Предметы.	К Л А С С Ы.								Всего.
	Младшее отдѣленіе.					Старшее отдѣленіе.			
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Законъ Божій	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Русскій языкъ	5	4	4	4	4	4	3	4	32
Иностранный языкъ I	5	5	4	4	3	3	3	2	29
Иностранный языкъ II	—	—	3	2	2	2	2	2	13
Исторія	—	—	—	3	4	3	4	3	17
Математика	3	4	4	4	4	3	4	3	29
Физика и химія	—	—	—	2	2	3	2	2	11
Естествознаніе	3	3	3	2	2	2	2	2	19
Географія	2	2	3	2	2	2	1	2	16
Философская пропедевтика	—	—	—	—	—	—	1	2	3
Рисованіе.	2	2	2	2	2	—	—	—	10
Чистописаніе.	2	2	—	—	—	—	—	—	4

Предметы.	КЛАССЫ. Младшее отдѣленіе. I.	II.	III.	IV.	V.	Старшее отдѣленіе. VI.	VII.	VIII	Всего.	
Пѣніе.	(2)	(2)	(2)	(2)	—	—	—	—	(8)	
Ручной трудъ.	—	(2)	(2)	(2)	(2)	—	—	—	(8)	
Дополнительныя занятія:										
Для словесниковъ . . .	—	—	—	—	—	4	4	4	12	Всего у словес. 211.
„ изучающихъ древніе языки . . . , . .	—	—	—	—	—	6	6	6	18	„ 217.
„ натуралистовъ. . .	—	—	—	—	—	4	4	4	12	„ 211.
Итого.	24	24	25	27	27	28 (30)	28 (30)	28 (30)		

Примѣчаніе. Уроки ручного труда и пѣнія не подсчитаны въ итогахъ.

Относительно организаціи единой школы слѣдуетъ замѣтить, что первый ея концентръ непремѣнно долженъ быть гораздо продолжительнѣе, чѣмъ второй. Сходства между учащимися гораздо больше, чѣмъ различій. Поэтому гораздо правильнѣе назначить на первый концентръ пять лѣтъ, а на второй три, чѣмъ наоборотъ. При организаціи второго концентра нужно имѣть въ виду, что индивидуальное въ человѣкѣ не есть рядъ особыхъ свойствъ, существующихъ параллельно общечеловѣческимъ, а есть особая форма общечеловѣческихъ, ихъ своеобразное сочетаніе и выраженіе. Поэтому не слѣдуетъ думать, что развитію общечеловѣческихъ свойствъ могутъ служить одни предметы, а развитію личныхъ — совершенно другіе, особые. Тѣ же образовательные предметы, которые избраны для общаго развитія, могутъ служить развитію и личныхъ свойствъ, какъ скоро они будутъ поставлены примѣнительно къ личнымъ особенностямъ, какъ скоро будетъ дана возможность желающимъ долѣе на нихъ останавливаться, глубже вникать въ нихъ. При такомъ пониманіи школы, какъ воспитательно-образовательнаго заведенія съ разностороннимъ курсомъ, она можетъ быть дѣйствительно единой, не нарушая индивидуальныхъ особенностей и ихъ требованій. Единой школѣ, ея существу, не будутъ противорѣчить усиленныя занятія въ ней единичными личностями и даже цѣлыми группами ихъ излюбленными предметами.

5. Между другими направленіями о сущности средней школы возникло одно очень интересное теченіе, поставившее себѣ цѣлью изыскать способы индивидуализаціи обученія. Цѣль гимназіи — дать общее образованіе учащимся, но это общее образованіе каждымъ можетъ быть усвоено лишь въ предѣлахъ личныхъ способностей и сообразно съ свойствомъ этихъ способностей. Слѣдовательно школа должна приспособляться къ личнымъ особенностямъ учащихся, иначе она не можетъ достигнуть своей цѣли, хотя, съ другой стороны, самая сущность школьной работы, т. е. работы обществомъ, неизбѣжно требуетъ подчиненія личности общеобязательной нормѣ. Намѣтить способы правильнаго сочетанія этихъ, весьма различныхъ, сторонъ школьнаго обученія и составило задачу защитниковъ указаннаго направленія.

Прежде всего, было очевидно, что общеобязательныя программы должны быть минимальными, а не максимальными; между тѣмъ программы нынѣшнихъ гимназій такъ обширны и наполнены мелочами, такъ подробно распредѣляютъ учебный матеріалъ по классамъ, что онѣ представляютъ твердыя, неподвижныя рамки, составляющія истинное прокрустово ложе для индивидуумовъ, для ихъ личныхъ свойствъ. Нужно сдѣлать программы подвижными и гибкими, нужно дать возможность учащимся сокращеніе и недочетъ знаній по одному отдѣлу программы и по одному предмету возмѣщать расширеніемъ и избыткомъ знаній по другому отдѣлу и по другому предмету. Защитники индивидуалистической гимназіи и пытались намѣтить, какіе отдѣлы можно разрѣшать учащимся, сообразно ихъ личнымъ свойствамъ и безъ вреда ихъ общему образованію, сокращать и даже пропускать и какими другими отдѣлами восполнять и замѣщать сокращенное и опущенное. Съ этою цѣлью они пересмотрѣли учебныя табели гимназіи и представили свои соображенія. Ихъ труды въ этомъ отношеніи, какъ касающіеся преимущественно классическихъ гимназій съ двумя древними языками, имѣютъ лишь условное значеніе и безъ приведенія таблицъ переданы быть не могутъ; но ихъ нѣкоторыя общія замѣчанія заслуживаютъ вниманія.

1. Если ученикъ отсталъ отъ класса по какому-либо предмету, то, не задерживая класса, слѣдуетъ принять мѣры къ тому, чтобы ученикъ догналъ классъ, сообразно съ причинами отсталости: если причина усталость или болѣзнь, то нужно лечить или дать отдыхъ; если причина неумѣнье взяться за дѣло, то обучить пріемамъ умственной работы; если причина пропускъ части курса, то устроить для отставшаго особыя занятія.

2. Если ученикъ настолько отсталъ отъ класса, что совсѣмъ не можетъ итти съ нимъ по извѣстному предмету и, присутствуя на урокахъ, задерживаетъ классъ, то такого ученика слѣдуетъ на время освободить отъ уроковъ по этому предмету съ устройствомъ по нему отдѣльныхъ занятій.

3. Если ученикъ свободно переходитъ въ слѣдующій классъ по всѣмъ предметамъ кромѣ одного, то педагогическій совѣтъ можетъ его перевести, съ примѣненіемъ къ нему мѣръ для отсталаго ученика.

4. Ученикъ, обнаруживающій живую любознательность по разнымъ предметамъ, но не могущій одолѣть какой либо части предмета, не необходимой для общаго развитія, можетъ быть совсѣмъ освобожденъ отъ изученія этой части предмета.

Приведенныя замѣчанія совершенно справедливы и ихъ осуществленіе въ жизни школъ весьма желательно. Но, конечно, всѣ представленныя соображенія составляютъ только начало разработки этого важнаго вопроса—объ индивидуализаціи образованія путемъ замѣщенія недостатка упражненій въ одной области ихъ обиліемъ въ другой.

6. Во всѣхъ разсмотрѣнныхъ проектахъ преобразованія средней школы послѣдняя понимается сама по себѣ, внѣ какихъ либо отношеній къ другимъ школамъ, за исключеніемъ высшихъ. Но въ концѣ концовъ, по существу дѣла, средняя школа связана не только съ высшей, но и съ низшей, на то она и средняя, связана со всей системой народнаго образованія, въ которой она составляетъ только одну ступень, одинъ видъ. Гимназія, отрѣшенная отъ связи съ народной школой, легко превращается въ сословное учебное заведеніе съ полнымъ искаженіемъ своей общеобразовательной просвѣтительной дѣятельности. Система народнаго образованія должна представлять не ряды довлѣющихъ себѣ школъ, не связанныхъ съ другими, школъ-тупиковъ, откуда нѣтъ выхода въ другія школы, а единую, стройную, связную систему школъ, выражающихъ начало постепеннаго осложненія общаго образованія и соотвѣтствующаго ему профессіональнаго. Въ идеалѣ желательна единая непрерывная общеобразовательная школа, отъ обученія грамотѣ до изученія науки въ университетѣ, которую проходилъ-бы каждый гражданинъ; но практически ее приходится разрывать на ступени, доступныя нынѣ не всѣмъ, а лишь отдѣльнымъ слоямъ населенія. Но во всякомъ случаѣ каждому ребенку нужно стараться доставлять достаточное образованіе независимо отъ соціальнаго положенія его родителей.

Вопросъ объ органической связи гимназіи съ народной школой подробно обсуждался въ школьной комиссіи Лиги образованія и на съѣздѣ дѣятелей и учителей средней школы въ С.-Петербургѣ въ іюнѣ 1906 года. Всѣ соглашались на томъ, что необходимо непосредственно примкнуть народную школу къ гимназіи, но какъ ихъ построить вмѣстѣ,—объ этомъ мнѣнія разошлись. Одни представляли дѣло такъ: до университета есть три ступени общаго образованія. Первая ступень — начальная школа въ возрастѣ отъ 6—8 до 10—12 лѣтъ, всеобщая и обязательная; вторая ступень отъ 10 — 12 лѣтъ до 14 — 16 лѣтъ, по возможности, сливается съ первой въ единую народную школу съ восьмилѣтнимъ курсомъ ученія; третья высшая ступень въ два - три года отъ 14—16 до 17—19 лѣтъ представляетъ старшіе классы нынѣшнихъ гимназій, которыя, въ качествѣ среднихъ школъ, прекратятся и самый терминъ „средняя школа“ долженъ исчезнуть. Такимъ образомъ элементарная народная школа, путемъ второй своей ступени, прирастетъ къ гимназіи составитъ съ нею одно цѣлое; гимназія-же должна преобразоваться въ учрежденіе съ свободнымъ и индивидуализированнымъ преподаваніемъ, разбивающимся на отдѣльные циклы или отдѣлы и избираемые по свободному желанію: математическій, естественно-научный, гуманитарный, классическій и художественно-промышленный (проектъ, изложенный И. М. Гревсомъ).

Другіе же педагоги предполагали разбить все общее образованіе лишь на двѣ ступени: низшую и высшую. Низшая обнимаетъ шесть лѣтъ ученья, начинается съ шестилѣтняго возраста и заканчивается въ 12 лѣтъ, а высшая обнимаетъ 4 года, итого 10 лѣтъ общаго образованія.

Низшая ступень есть собственно народная школа, высшая—гимназія. Въ 16 лѣтъ учащійся переходитъ въ университетъ. Для той и другой ступени образованія важны слѣдующія главныя условія: 1) сокращеніе времени слишкомъ продолжительныхъ лѣтнихъ каникулъ, вредно отзывающихся на плодотворности школьной работы; 2) болѣе равномѣрное распредѣленіе отдыха въ теченіе учебнаго года; 3) совпаденіе начала учебнаго года съ наступленіемъ весны, а не осени; 4) раздѣленіе учебнаго года на четыре четверти, по временамъ года, отдѣляемымъ достаточнымъ отдыхомъ и представляющимъ каждая болѣе или менѣе законченный кругъ знаній; 5) отведеніе весенней и лѣтней четвертей на обѣихъ ступеняхъ общаго образованія занятіямъ на воздухѣ, въ связи съ изученіемъ природы; 6) должное вниманіе къ періоду полового созрѣванія; 7) борьба съ многопредметностью и дробленіемъ

каждой области знанія на кусочки (проектъ С. И. Шохоръ-Троцкаго и А. В. Овсянникова).

7. Вопросъ о необходимости связи школъ вообще и гимназій въ частности съ семьями, съ родителями учащихся обсуждался въ русской общественной педагогикѣ давно и много и въ недавнее время, въ 1905—6 годахъ, вылился въ опредѣленную форму—образованіе при гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ родительскихъ совѣщаній и комитетовъ, которымъ предоставлены были нѣкоторыя права по отношенію къ школамъ: комитетамъ ставилась цѣль оказывать содѣйствіе со стороны общества правильной постановкѣ учебно-воспитательнаго дѣла въ средней школѣ и устраненіе изъ нея разныхъ ненормальныхъ явленій. Постановленія комитетовъ, въ случаѣ внесенія ихъ въ педагогическій совѣтъ школы, подлежали обсужденію въ немъ въ предѣлахъ компетенціи, предоставленной ему закономъ. Предсѣдатель родительскаго комитета участвуетъ, на правахъ почетнаго попечителя, въ засѣданіяхъ педагогическихъ совѣтовъ мужскихъ и женскихъ учебныхъ заведеній и хозяйственныхъ комитетовъ. Члены родительскихъ комитетовъ избираются на собраніяхъ родителей по классамъ въ началѣ учебнаго года. Число членовъ родительскаго комитета отъ каждаго класса не должно превышать трехъ.

Родительскіе комитеты и совѣщанія не привились и въ настоящее время сведены почти на нѣтъ. Причины неудачи ихъ весьма различны, главнѣйшія-же заключаются, съ одной стороны, въ недостаточной культурности родителей, ихъ равнодушіи къ участію въ школьныхъ дѣлахъ и неумѣньи поставить и повести столь важное общественно-школьное дѣло, а съ другой — въ косности школьныхъ педагоговъ и нерасположеніи мѣстной и центральной администраціи. Въ организаціи комитетовъ многіе усматривали ограниченіе власти школьныхъ совѣтовъ, признаніе ихъ несостоятельности, умаленіе значенія школьной администраціи и даже чуть-ли что-то не революціонное въ педагогіи. Ничего революціоннаго въ нихъ, конечно, нѣтъ, въ основѣ родительскихъ совѣщаній и комитетовъ лежитъ здравая педагогическая идея и, выраженная и осуществленная въ надлежащихъ предѣлахъ и формѣ, она принесетъ большую пользу школѣ. Объ этомъ мы уже говорили (гл. XXVII). Идея эта замерла, но не умерла, она, несомнѣнно, оживетъ снова при благопріятныхъ обстоятельствахъ.

8. Министръ Боголѣповъ въ извѣстномъ циркулярѣ попечителямъ учебныхъ округовъ заявилъ, что среди педагоговъ и родителей учащихся раздаются жалобы на бюрократическій характеръ средней школы, вносящій сухой формализмъ и мертвенность

въ живое педагогическое дѣло и ставящій въ ложныя взаимныя отношенія преподавателей и учениковъ. Жалобы эти раздавались давно, по указанному школьному недостатку написана масса статей въ педагогическихъ журналахъ и прочитано множество докладовъ въ различныхъ педагогическихъ обществахъ. Серьезное вниманіе было обращено на одинъ частный видъ указаннаго недостатка — видное значеніе въ школѣ экзаменовъ, тянущихся долго, требующихъ отъ учащихся громаднаго напряженія силъ, возбуждающихъ въ нихъ много нежелательныхъ чувствъ и мало приносящихъ пользы. Нерѣдки самоубійства учащихся отъ постановки на экзаменѣ неудовлетворительной отмѣтки. Подъ давленіемъ общественно-педагогическаго мнѣнія, учебныя начальства, было, подались и сократили экзамены, ограничивъ ихъ старшими классами и почти совсѣмъ уничтоживъ переводные. Въ послѣднее время экзамены возстановлены, а вмѣстѣ съ ними и вообще бюрократическій характеръ школы, на который такъ давно жалуются.

Распространяться о неудобствахъ бюрократическаго характера школъ нечего; вопросъ объ экзаменахъ разъясненъ, кажется, достаточно. Въ экзаменахъ нужно различать два совершенно разнородные элемента: повтореніе учебнаго предмета въ цѣломъ и процедуру экзамена, т. е. наличность экзаменаторовъ, спрашиваніе по билетамъ, постановку отмѣтокъ и пр. Первый элементъ безусловно полезенъ и необходимъ въ школѣ, второй безусловно вреденъ. Экспериментальнымъ путемъ дознано, что экзаменное состояніе, т. е. второй элементъ, возбужденное, боязливое, неувѣренное настроеніе, понижаетъ память и сообразительность и, какъ свидѣтельствуетъ опытъ, причиняетъ страданія, вызываетъ даже самоубійство учащихся. Нужно раздѣлить эти два элемента, перемѣшанные въ экзаменѣ, второй исключить, а первый сдѣлать обыкновеннымъ явленіемъ школьной жизни. Нужно создать разумные способы повтореній частей науки и цѣлыхъ наукъ, безъ устрашающей обстановки и процедуры экзаменовъ. Но надъ этимъ думать не хотятъ, упорно держатся за старую форму экзамена, твердя безъ конца: повторенія предметовъ въ цѣломъ полезны, слѣдовательно и экзамены полезны. Экзамены возбуждаютъ страхъ въ учащихся и выражаютъ недовѣріе къ преподавателямъ. Поэтому они неизбѣжное явленіе тамъ, гдѣ учатъ дѣтей страхомъ, а учащимъ мало довѣряютъ. При вполнѣ педагогичныхъ системахъ образованія они излишни.

Какіе выводы слѣдуетъ сдѣлать изъ разсмотрѣнныхъ взглядовъ на организацію гимназіи? Мы считаемъ нужнымъ указать

существенный недочетъ въ большинствѣ изложенныхъ попытокъ рѣшить вопросъ о сущности гимназіи, именно невыясненность основного понятія, что нужно разумѣть подъ общимъ образованіемъ. Обыкновенно разумѣютъ подъ нимъ прохожденіе учебнаго курса по извѣстной системѣ, составленной на основаніи какого либо объективнаго начала, напр., изученія древнихъ языковъ съ математикой, латинскаго языка и естествознанія съ математикой, новыхъ языковъ съ математикой и естествознаніемъ и т. д. Но такого рода сочетаніями учебныхъ предметовъ разрѣшить вопросъ о томъ, что такое общее образованіе—невозможно, слѣдовательно невозможно и дать такимъ путемъ общаго образованія. Представимъ себѣ, что намъ предложена задача хорошо питать 1000 различныхъ человѣкъ и мы для рѣшенія этой задачи поступили-бы такъ: изслѣдовали, въ чемъ состоитъ процессъ питанія человѣка, узнали, сколько требуется для поддержанія человѣческаго организма бѣлковъ, жировъ, солей, воды и пр. и затѣмъ, на основаніи узнанныхъ объективныхъ данныхъ, составили-бы одно или два меню обѣдовъ и ужиновъ и стали-бы изо дня въ день, изъ мѣсяца въ мѣсяцъ, цѣлые годы, лѣтъ 8, кормить всю тысячу. Что-бы вышло? Многіе изъ тысячи возопили-бы, что ихъ плохо кормятъ, что ихъ желудокъ не перевариваетъ того, что имъ даютъ, а что онъ перевариваетъ, того не даютъ; что иногда пищи бываетъ очень много, а иногда очень мало; что столъ крайне однообразенъ, имъ очень надоѣлъ и, въ концѣ концовъ, они голодаютъ и испытываютъ всѣ послѣдствія продолжительнаго недоѣданія. Причина такого печальнаго положенія дѣла—несоотвѣтствіе питанія съ личными органическими особенностями питаемыхъ. Тоже самое происходитъ и съ духовнымъ питаніемъ.

Придумать какой-либо объективно очень хорошій образовательный курсъ не значитъ разрѣшить вопросъ объ общемъ образованіи. Говорятъ, „общеобразовательнымъ можетъ быть только общенеобходимое“. Въ этомъ положеніи и заключается главная педагогическая ошибка, основной мотивъ придумыванія единыхъ общеобразовательныхъ курсовъ. Единаго общеобразовательнаго курса не можетъ быть, общее образованіе есть нѣчто субъективное, а не объективное. Общеобразовательное для меня не есть необходимо общеобразовательное для другихъ, общеобразовательное для данной личности не есть и не можетъ быть общенеобходимымъ, т. е. непремѣнно общеобразовательнымъ для всѣхъ другихъ. На то мы и индивидуумы, на то имѣемъ чисто личныя свойства, которыхъ другіе не имѣютъ. Изъ предложеннаго обильнаго обѣда одинъ выберетъ 3—4 блюда и будетъ ими

вполнѣ сытъ, другой—другіе 3—4 блюда, третій составитъ изъ выбранныхъ первыми двумя особое сочетаніе и т. д. Предложенный обильный обѣдъ удовлетворитъ всѣхъ, но питательное для одного обѣдающаго не есть общепитательное, т. е. общенеобходимое, для всѣхъ участниковъ обѣда.

Школа можетъ и должна быть единой, потому что между дѣтьми всегда окажется гораздо больше общаго, чѣмъ различнаго. Нѣкоторые элементы питаютъ каждый умъ, напр., извѣстная сумма свѣдѣній о природѣ, о человѣкѣ, о человѣческомъ обществѣ. Но школа никогда не можетъ быть единообразной, не можетъ имѣть неподвижныхъ, непремѣнно въ извѣстномъ объемѣ общеобязательныхъ программъ, которыя хоть умри, но выполни. Школа и школьныя программы должны быть гибки. Учебный курсъ долженъ быть широкъ и разнообразенъ, чтобы каждому уму можно было изъ него выбрать и составить питательную комбинацію предметовъ. Единая школа не можетъ предлагать своимъ ученикамъ лишь языки и математику, или математику и естествознаніе и пр., она должна предложить въ сжатомъ видѣ всю сущность культуры, какъ средство для питанія развивающаго ума. Не нужно бояться многопредметности, энциклопедизма, полигисторства и пр. При общемъ образованіи—это нужно твердо запомнить — науки собственно не изучаются и не могутъ быть изучаемы. Изученіе наукъ есть дѣло высшихъ научныхъ школъ, а задача гимназіи — общее образованіе учащихся посредствомъ изученія разнородныхъ учебныхъ предметовъ. Общее образованіе непремѣнно предполагаетъ широту и разнообразіе. При общемъ образованіи нельзя желать, чтобы учащійся изучилъ что-либо одно, но по основательнѣе, а все прочее можетъ и не знать. Такое основательное глубокое изученіе одного есть спеціальное изученіе, составляющее принадлежность высшей научной школы. Общее образованіе должно дать основу такому спеціальному изученію, но само не можетъ быть спеціальнымъ. Слѣдовательно, скажутъ, оно должно быть неосновательнымъ, поверхностнымъ, несосредоточеннымъ, расплывающимся по всѣмъ областямъ знанія? Вовсе нѣтъ. Гимназистъ не изучаетъ спеціально наукъ, но онъ основательно знакомится, въ сжатомъ видѣ, съ элементами науки, не одной какой-либо, а различныхъ, цѣлыхъ научныхъ группъ, цѣлыхъ областей, причемъ, согласно съ своими личными способностями, на однихъ останавливается дольше, больше изъ нихъ беретъ, на другихъ меньше, работаетъ надъ ними болѣе короткій срокъ. Но его общее образованіе ни въ какомъ случаѣ не можетъ быть односто-

 роннимъ, т. е. состоять преимущественно изъ знанія или языковъ, или математики, или естественныхъ наукъ и т. п.

Такимъ образомъ учебный курсъ единой школы будетъ широкимъ и разнообразнымъ, науки въ ней изучаться не будутъ, а будутъ происходить научныя занятія и упражненія въ учебныхъ предметахъ съ цѣлію всесторонняго развитія учащихся; неподвижныхъ программъ, опредѣляющихъ общеобязательный объемъ свѣдѣній по всѣмъ предметамъ, также не будетъ. Занятія въ такой школѣ распадутся на три группы: на общія съ цѣлымъ классомъ, въ первые годы занятій, на групповыя по отдѣленіямъ, преимущественно въ старшихъ классахъ и на единичныя по излюбленнымъ, лично интереснымъ, предметамъ въ теченіе всего учебнаго курса. Такая единая школа непремѣнно должна имѣть органическую связь, въ томъ или другомъ видѣ, съ народной школой.

Въ послѣднее время обнародованъ проектъ министерства народнаго просвѣщенія о гимназіяхъ. По этому проекту гимназіи раздѣлены на три вида: съ двумя древними языками, съ однимъ латинскимъ и съ новыми языками безъ древнихъ. Прошедшій какую бы то ни было гимназію имѣетъ право поступленія въ высшія учебныя заведенія безъ экзамена (при поступленіи только на филологическій факультетъ университета будетъ требоваться отъ нѣкоторыхъ дополнительный экзаменъ по древнимъ языкамъ). Мы видимъ въ этомъ проектѣ одно изъ серьезнѣйшихъ практическихъ завоеваній общественной педагогіи, которая давно развивала мысль о необходимости множественности равноцѣнныхъ типовъ средняго образованія, которая утверждала, что вреденъ не классицизмъ въ образованіи, а монополія классицизма, догматъ, что классическая — съ двумя древними языками — школа есть единственно правильная общеобразовательная школа [1]). Этотъ предразсудокъ оставленъ теперь и министерствомъ и наши гимназіи будутъ отвѣчать и нашей исторіи школьнаго дѣла и современнымъ педагогическимъ требованіямъ [2]).

[1]) Позволимъ себѣ сослаться на собственныя статьи, въ которыхъ мы давно высказывали эти мысли, именно на статьи 1886 г. въ „Педагогическомъ Сборникѣ" (о педагогикѣ Л. Н. Толстого), въ „Образованіи" 1897 г., №№ 10 и 11 1901 г., № 12, и въ „Русской Школѣ" 1898 г., №№ 11 и 12.

[2]) Документальныя данныя по исторіи средней школы въ Россіи въ третій періодъ находятся въ слѣдующихъ оффиціальныхъ изданіяхъ: Сборникъ постановленій по министерству народнаго просвѣщенія. Томы III—XII; Сборникъ распоряженій по министерству народнаго просвѣщенія. Томы III—XV; Сборникъ постановленій и распоряженій по гимназіямъ и прогимназіямъ вѣдомства министерства народнаго просвѣщенія. СПб. 1874 г.; С. В. Рождественскій. Историческій обзоръ дѣятельности министерства народнаго

ГЛАВА XXX.

Физическое воспитаніе вообще и въ средней школѣ въ частности.

Движеніе, вызванное великой эпохой освобожденія въ области воспитанія, необходимо должно было коснуться и физическаго воспитанія. Долгое время между физической и духовной сторонами человѣка проводили рѣзкую грань, строго ихъ отдѣлявшую; духовное воспитаніе считалось однимъ дѣломъ, а физическое — совершенно другимъ, независимымъ отъ него, вполнѣ самостоятельнымъ. Считали возможнымъ процвѣтаніе духовной стороны человѣка въ то время, когда въ физи-

просвѣщенія 1802—1902 гг.; Труды Высочайше учрежденной Комиссіи (при министрѣ Боголѣповѣ) по вопросу объ улучшеніяхъ въ средней общеобразовательной школѣ. Вып. I. Журналы Комиссіи. Вып. II. Труды подкомиссій. СПб. 1900.

Имѣвшіяся у насъ подъ руками сочиненія по средней школѣ:

Е. Шмидъ, Исторія среднихъ учебныхъ заведеній въ Россіи. 1878. СПб.

Ѳ. Еленевъ, О нѣкоторыхъ желаемыхъ улучшеніяхъ въ гимназическомъ образованіи. СПб. 1889.

Н. Скворцовъ, Что дѣйствительно нужно теперь нашимъ гимназіямъ. 1892. М.

П. Христіановичъ, Опытъ устройства общеобразовательной школы съ цѣлью большей подготовки учащихся къ жизни М. 1894.

Н. Скворцовъ, Недуги нашего учебнаго дѣла. Діагнозъ недуговъ. М. 1896.

С. Южаковъ, Вопросы просвѣщенія. СПб. 1897.

В. Розановъ, Сумерки просвѣщенія. СПб. 1899.

А. Масловъ, Русская общеобразовательная школа. СПб. 1900.

Е. Марковъ, Грѣхи и нужды нашей средней школы. СПб. 1900.

Д. Тихомировъ, Объ основахъ организаціи средней школы. СПб. 1900.

В. Бильбасовъ, Средняя школа въ Россіи тридцать лѣтъ назадъ. „Русская Школа“ 1900 г., № 4.

Графъ П. Капнистъ, Къ вопросу о реорганизаціи средняго образованія. СПб. 1901.

Б. Юзефовичъ, Сборникъ статей и записокъ по вопросамъ народнаго образованія. Кіевъ. 1901.

Т. Локоть, Классицизмъ и реализмъ. М. 1903.

Н. Вессель, Наша средняя общеобразовательная школа. СПб. 1903.

Протоколы 1-го всероссійскаго съѣзда учителей и дѣятелей средней школы въ февралѣ 1906 г. СПб. 1906.

Съѣздъ учителей и дѣятелей средней школы въ Петербургѣ въ іюлѣ 1906 г. СПб. 1906.

Г. Зоргенфрей, Вопросы современной школы. СПб. 1907.

С. Степановъ, Обозрѣніе проектовъ реформы средней школы въ Россіи, преимущественно въ послѣднее шестилѣтіе (1899—1905 гг.). СПб. 1907.

Г. Аграевъ, Родители, учителя, ученики. СПб. 1907.

А. Гартвигъ, Школьная реформа снизу. М. 1908.

ческомъ отношеніи воспитываемый бѣдствовалъ, терпѣлъ всякую нужду и лишенія. Новая физіологія и гигіена ополчились противъ этого стараго взгляда о строгой раздѣльности двухъ началъ въ природѣ человѣка, онѣ настаивали на мысли о единствѣ человѣческой личности, о тѣсной связи всѣхъ процессовъ, совершающихся въ человѣкѣ, о постоянномъ взаимодѣйствіи физическаго и духовнаго въ человѣческомъ организмѣ. Духовное развитіе человѣка должно идти рука объ руку съ физическимъ; только въ здоровомъ тѣлѣ можетъ быть здоровый духъ. Слабыя, малокровныя, больныя дѣти не могутъ успѣшно развиваться ни въ умственномъ, ни въ нравственномъ отношеніяхъ. Первое условіе хорошаго образованія и развитія—здоровый, крѣпкій тѣлесный организмъ.

При этомъ не нужно забывать цѣнности тѣла и самого по себѣ. Какъ-бы кто ни смотрѣлъ на отношеніе психическихъ явленій въ человѣкѣ къ тѣлеснымъ, на ихъ взаимодѣйствіе, каждый долженъ признать цѣнность тѣла и самого по себѣ. Физическихъ процессовъ много, они разнообразны, съ ними неразрывно связано много элементарныхъ душевныхъ состояній, пріятныхъ и непріятныхъ. Человѣкъ такое существо, которое прежде всего живетъ физическою жизнью и у котораго чисто физическіе интересы постоянно занимаютъ весьма видное мѣсто.

На основаніи изложенныхъ соображеній, во второй половинѣ минувшаго столѣтія физическое воспитаніе получило широкое развитіе, были затронуты самыя различныя его стороны.

Въ разработкѣ вопросовъ о физическомъ воспитаніи можно различать три направленія: 1) вопросы о правильномъ гигіеническомъ уходѣ за дѣтьми въ первые годы ихъ жизни въ семьѣ; 2) вопросы физическаго воспитанія въ школѣ, и 3) вопросы психической школьной гигіены. Въ этомъ порядкѣ мы и разсмотримъ указанную сторону воспитанія.

Первоначальное воспитаніе дѣтей и въ частности физическій уходъ за ними до пятидесятыхъ годовъ прошедшаго столѣтія оставляли желать очень многаго. Дѣти передавались обыкновенно на руки кормилицъ и нянекъ, которыя въ своемъ дѣлѣ руководились преданіемъ и личнымъ опытомъ. Понятно, что такое руководительство было весьма ненадежно. Матери знали не больше нянь, такъ какъ женское образованіе почти отсутствовало, а книгъ, посвященныхъ выясненію и изложенію правильнаго ухода за дѣтьми, почти не было. Поэтому дѣти помѣщались въ заднихъ комнатахъ, тѣсныхъ, плохо вентилируемыхъ, плохо освѣщенныхъ; лучшія комнаты считались парадными и въ

нихъ никто не жилъ. Дѣтей кормили или слишкомъ много, часто, почти непрерывно цѣлый день, до отвалу, или скудно, коечѣмъ, не заботясь о питательности и разнообразіи пищи, если родители были скуповаты или бѣдны. Какъ слѣдуетъ кормить дѣтей — это знали немногіе. Подобнымъ образомъ поступали во всемъ: одѣвали слишкомъ тепло, не выпускали въ зимнее и осеннее время на свѣжій воздухъ, постоянно требовали отъ дѣтей тишины и спокойствія, то съ ними слишкомъ нѣжничали и позволяли своевольничать, то подавляли ихъ страхомъ, угрозой наказать, всевозможными лишеніями и даже побоями. Каждый отецъ, каждая мать вели дѣтей безъ всякихъ твердыхъ научныхъ основаній, какъ пришлось, по преданію, какъ ихъ самихъ воспитывали. Понятно, что отъ такихъ, лишенныхъ критическихъ элементовъ, пріемовъ толку было мало. Нужно было разъяснить матерямъ, какъ слѣдуетъ воспитывать дѣтей. А для этого матери должны были получить нѣкоторое образованіе, для этого должна была явиться соотвѣтствующая отрасль педагогической литературы. То и другое появилось послѣ эпохи освобожденія.

Понятно, что на первыхъ порахъ обратились къ иностранцамъ и перевели нужныя по первоначальному уходу за дѣтьми сочиненія. Такимъ образомъ появились переводы сочиненій Гетца и Лихарчика („Уходъ за здоровыми и больными дѣтьми". 1880 г., СПб.), Якоби („Уходъ за дѣтьми". 1878 г., Кіевъ), Волкенштейна („У колыбели. Совѣты молодымъ матерямъ". 1876 г., СПб.) и др. Вслѣдъ за переводными и отчасти одновременно съ ними появились самостоятельныя русскія сочиненія по дѣтской гигіенѣ: Манассеиной („О воспитаніи дѣтей въ первые годы жизни", СПб., 1874 г., 2-е изд.), Сниткина („Уходъ за здоровыми и больными дѣтьми", СПб., 1876 г.), Гаданина („Письма къ матерямъ объ уходѣ за здоровымъ и больнымъ ребенкомъ", СПб., 1891 г., 2-е изд.), Жука („Мать и дитя"), Покровскаго („Первоначальное физическое воспитаніе дѣтей", Москва, 1888 г.) и др. Самостоятельныя русскія сочиненія выдержали каждое по нѣскольку изданій; книга Жука особенно много, такъ что возникло выраженіе: „воспитывать по Жуку". Все это указываетъ, какъ сильна была потребность въ сочиненіяхъ по дѣтской гигіенѣ и первоначальному уходу за дѣтьми.

Нужно отдать честь авторамъ сочиненій по дѣтской гигіенѣ: они весьма подробно разработали вопросы, касающіеся первоначальнаго ухода за дѣтьми. Образъ жизни матери во время беременности, заготовка бѣлья для младенца, вопросы о его питаніи, помѣщеніи, ваннахъ, конвертикахъ, прогулкахъ,

привитіи оспы, уходѣ за органами внѣшнихъ чувствъ, вопросъ о дѣтскихъ болѣзняхъ и какъ относится къ нимъ матери — все это разобрано весьма подробно и обстоятельно и изложено толково. Конечно, по отзывамъ компетентной критики, произведенія указанныхъ авторовъ не чужды ошибокъ; между совѣтами, предлагаемыми авторами матерямъ, встрѣчаются противорѣчія. Но все это лишь частности и не уменьшаетъ заслугъ данной отрасли педагогической литературы по существу предъ русскимъ обществомъ, предъ русскими матерями. Можно прямо сказать, что въ разсматриваемомъ отношеніи на мѣсто прежней скудости явилось богатство. Есть даже толковыя книжки, написанныя для народной массы, въ видахъ распространенія надлежащихъ знаній по уходу за маленькими дѣтьми и охраны такимъ путемъ жизни и здоровья дѣтей [1]).

Нужно, впрочемъ, прибавить, что такое развитіе получила собственно физическая сторона гигіены; что касается психическаго ухода за маленькими дѣтьми съ гигіенической точки зрѣнія, то онъ поставленъ несравненно слабѣе физической стороны первоначальнаго воспитанія. Гигіенисты затрогивали нѣкоторые вопросы первоначальнаго психическаго воспитанія съ гигіенической стороны, напримѣръ, о гигіеническомъ вредѣ страшныхъ сказокъ, частаго возбужденія чувства страха наказаніями, о гигіенической пользѣ дѣтскихъ игръ и т. п.; но сдѣлано въ этой области мало положительнаго, такъ что будущимъ педагогамъ въ данномъ направленіи остается широкое поле для работы какъ по вопросамъ, совсѣмъ нетронутымъ до настоящаго времени, такъ и по затронутымъ, но недостаточно обслѣдованнымъ, и преимущественно о психическомъ развитіи дѣтей и ихъ воспитаніи [2]).

[1]) См., наприм., д-ра Покровскаго „Объ уходѣ за маленькими дѣтьми". Москва, 1890 г.

[2]) Нѣкоторое восполненіе по этимъ вопросамъ сдѣлано въ Энциклопедіи семейнаго воспитанія и обученія, изданной родительскимъ кружкомъ въ Петербургѣ. Здѣсь подвергнуты обсужденію слѣдующія психолого-педагогическія темы: семейныя отношенія и ихъ воспитательное значеніе; городъ и деревня въ первоначальномъ воспитаніи дѣтей; о дѣтскихъ играхъ и развлеченіяхъ; объ игрушкахъ, ихъ назначеніи и выборѣ; о дѣтской подражательности; капризы и раздражительность дѣтей; о страхѣ и мужествѣ въ первоначальномъ воспитаніи; о пѣніи въ семейномъ воспитаніи; о развитіи въ дѣтяхъ правдивости; объ умственномъ и нравственномъ развитіи и воспитаніи дѣтей; о развитіи воли и характера у дѣтей; характеристика ребенка; изученіе числа и мѣры малыми дѣтьми; изученіе природы и т. п. По каждому изъ поименованныхъ вопросовъ въ Энциклопедіи имѣется особый выпускъ.

Съ переходомъ дѣтей въ школы вопросъ о физическомъ образованіи пріобрѣтаетъ особенное значеніе. Въ школахъ непрерывно учатъ, тамъ замѣчается весьма сильный перевѣсъ умственныхъ упражненій надъ физическими, школы суть почти учебныя заведенія, въ которыхъ о тѣлѣ заботятся очень мало. Такой крайне односторонній характеръ школьнаго образованія естественно возбуждалъ серьезный вопросъ о положеніи физическихъ упражненій въ школьномъ курсѣ. Отсюда и возникла идея о необходимости систематическаго физическаго образованія учащихся. Главнымъ защитникомъ этой идеи является проф. Лесгафтъ.

Истинною, цѣлостною школою, соотвѣтствовавшею степени научнаго развитія и условіямъ жизни своего времени, была единственно греческая школа, дававшая одинаково важное значеніе умственному и физическому развитію учащихся. До сихъ поръ опираются при обученіи на основанія этой школы, но нарушаютъ существовавшую въ ней гармонію, искажаютъ ея идеи. Ж. Ж. Руссо утверждалъ, что величайшая тайна воспитанія заключается въ томъ, чтобы тѣлесныя и умственныя упражненія служили отдыхомъ другъ для друга. „Желаете образовать умъ вашего ученика, — говорилъ Руссо, — упражняйте его силы, которыми умъ долженъ управлять, развивайте настойчиво его тѣло, сдѣлайте его крѣпкимъ и здоровымъ, чтобы онъ сталъ мудрымъ и разсудительнымъ. Дайте ему возможность работать, быть дѣятельнымъ, бѣгать, кричать, быть постоянно въ движеніи, чтобы онъ былъ бодрымъ человѣкомъ, и онъ вмѣстѣ сдѣлается разсудительнымъ человѣкомъ. Предположеніе, что упражненіе тѣла вредитъ умственной дѣятельности, есть жалкая ошибка; какъ будто обѣ эти дѣятельности не должны быть въ согласіи и какъ будто одна не должна постоянно дѣйствовать на другую“. Этотъ взглядъ Руссо проф. Лесгафтъ и желаетъ осуществить въ нашихъ школахъ.

Въ чемъ заключаются задачи физическаго образованія? Въ умѣніи изолировать отдѣльныя движенія и сравнивать ихъ между собою, сознательно управлять ими и приспособлять къ препятствіямъ, преодолѣвая ихъ съ возможно большею ловкостью и настойчивостью; иначе говоря: въ пріученіи съ наименьшимъ трудомъ въ возможно меньшій промежутокъ времени сознательно производить наибольшую физическую работу или дѣйствовать изящно и энергично. Школа должна развить въ дитяти не только силы, но и, главнымъ образомъ, умѣнье управлять ими, умѣнье цѣлесообразно примѣнять ихъ къ дѣятельности.

Методъ физическаго образованія долженъ быть аналогиченъ тому, который употребляется при правильномъ умственномъ развитіи дѣтей. Въ послѣднемъ случаѣ дитя прежде всего научаютъ сосредоточивать вниманіе на отдѣльныхъ, получаемыхъ имъ, ощущеніяхъ и сознательно разъединять зарождающіяся у него представленія. Совершенно то-же самое требуется и относительно физическаго развитія: умѣнье разъединять движенія по времени и по степени проявленія, руководствуясь при этомъ сопровождающими ихъ ощущеніями. Главнѣйшія условія правильной постановки физическихъ упражненій слѣдующія:

1) При упражненіяхъ не слѣдуетъ долгое время вести однообразныя движенія, ихъ необходимо распредѣлять въ послѣдовательномъ порядкѣ по всѣмъ мышечнымъ группамъ двигательнаго аппарата человѣческаго тѣла. Упражненія въ одной части одной конечности должны смѣняться движеніями другой части, другой конечности и т. д.

2) Всѣ упражненія должны постепенно и послѣдовательно усиливаться и осложняться; усиленіе движеній можетъ происходить по числу, по времени и по разнообразію, а для осложненія нужно вводить сопротивленіе вѣсомъ собственнаго тѣла, другого лица или тяжести, а также назначать упражненія, пріучающія къ пространственнымъ отношеніямъ и къ распредѣленію своей дѣятельности во времени.

3) Всѣ назначаемыя движенія должны производиться только по краткому и точному разъясненію преподавателя, а не по подражанію; преподаватель не показываетъ движенія, а только описываетъ и по возможности выясняетъ ихъ,—это необходимо, ибо только въ такомъ случаѣ дѣйствія занимающагося будутъ сознательны, и онъ научится управлять собою, что и составляетъ главную цѣль тѣлесныхъ упражненій.

4) При упражненіи необходимо избѣгать всякихъ прибавочныхъ и сильныхъ раздраженій. Какъ принудительныя мѣры, такъ и ласки понижаютъ впечатлительность занимающагося и требуютъ при дальнѣйшемъ ходѣ преподаванія усиленія мѣръ въ геометрической прогрессіи.

Имѣя въ виду приведенныя соображенія, проф. Лесгафтъ изслѣдуетъ: 1) простыя упражненія; 2) упражненія съ отягощеніемъ и сопротивленіемъ; 3) изученіе пространственныхъ отношеній и распредѣленіе работы по времени; 4) игры и, 5) элементарныя работы [1]). Весь-же систематическій курсъ физическихъ

[1]) Лесгафтъ, „Руководство по физическому образованію дѣтей школьнаго возраста". Часть I. СПб. 1888. Стр. 259, 261—2, 266, 270, 275, 288—289.

упражненій распадается: 1) на элементарный отдѣлъ, знакомящій дитя со всѣми основными движеніями и состоящій изъ элементарныхъ движеній и ихъ осложненій въ видѣ ходьбы, бѣга и метанія; 2) на средній отдѣлъ, заключающій упражненія съ постепенно увеличивающимися напряженіемъ и скоростью—бѣгъ, прыжки, метаніе и борьбу. Простыя и сложныя движенія должны производиться съ отягощеніемъ гирями, простой бѣгъ превращаться въ продолжительный и взапуски и т. д.; 3) высшій отдѣлъ, заключающій упражненія для усвоенія пространственныхъ отношеній и распредѣленія работы по времени. Упражненія состоятъ изъ сложныхъ движеній съ отягощеніемъ, въ ходьбѣ, бѣгѣ, метаніи на разстояніи въ цѣль, изъ прыжковъ, борьбы, съ опредѣленіемъ всѣхъ разстояній, размѣровъ, а также требуемаго времени [1]).

Едва-ли нужно говорить о важности и необходимости физическаго образованія для нашего юношества. Все наше образованіе въ значительной степени схоластично и именно потому, между прочимъ, что наши школы суть почти исключительно учебныя заведенія, къ которымъ предъявлять требованіе о равновѣсіи умственныхъ и физическихъ упражненій было-бы смѣшно. Защитникамъ серьезнаго систематическаго физическаго образованія, очевидно, приходится бороться съ закоренѣлымъ недугомъ нашего образованія, имѣть дѣло съ въѣвшимися въ плоть и кровь школы предразсудками и преданіями, убѣждать людей, мало способныхъ понять самую сущность предлагаемаго имъ на обсужденіе плана воспитанія юношества. Тѣмъ больше чести для тѣхъ, кто, не падая духомъ при видѣ многочисленныхъ препятствій, продолжаетъ защищать дѣло, дѣйствительно серьезное, важное и необходимое.

Раздѣляя въ принципѣ мысль о необходимости систематическаго физическаго образованія, мы не можемъ не сдѣлать нѣсколько замѣчаній относительно выполненія правильной по существу идеи. Въ изложенной системѣ физическаго образованія, главнымъ образомъ, обращено вниманіе на развитіе двигательнаго аппарата. Развитіе этой системы разработано обстоятельно, указаны цѣлые ряды упражненій для самыхъ различныхъ органовъ; но физическое образованіе шире, оно должно затрогивать всѣ органы и системы человѣка, кромѣ двигательной системы, упражнять органы внѣшнихъ чувствъ — дѣло большой

[1]) „Русская Школа“ 1894 г., № 12, ст. Лесгафта „О физическомъ образованіи въ школѣ“.

важности, и способствовать охранѣ и развитію нервной системы, создавая благопріятныя условія для ея дѣятельности. Послѣдняя задача прямо входитъ въ область психической гигіены. Наконецъ, для цѣлесообразныхъ физическихъ упражненій нужно указать надлежащую внѣшнюю обстановку, т.-е. выяснить качества открытыхъ и закрытыхъ помѣщеній, и т. п. Всѣ эти стороны физическаго образованія не разработаны. Такъ, въ третьемъ отдѣлѣ занятій, направленныхъ къ усвоенію пространственныхъ отношеній и къ распредѣленію работы по времени, имѣется въ виду взаимная провѣрка мышечныхъ ощущеній зрительными, осязательными и слуховыми впечатлѣніями. Но послѣднія служатъ только контрольнымъ дополнительнымъ аппаратомъ къ главной системѣ — мышечной и самостоятельнаго значенія не имѣютъ. Бѣгъ, метаніе въ цѣль, борьба и пр. суть, очевидно, упражненія преимущественно для мускульной системы, а не для зрѣнія, слуха, осязанія, хотя и нуждаются въ помощи послѣднихъ.

Въ изложенной системѣ всѣмъ физическимъ упражненіямъ ставятся строго интеллектуальныя цѣли. Задача физическаго образованія состоитъ не въ укрѣпленіи здоровья, физическихъ силъ, въ выработкѣ легкости и красоты движеній, а въ умѣньи разъединять движенія, сравнивать, сочетать; методъ физическаго образованія одинаковъ съ методомъ умственнаго образованія; подражательность въ движеніяхъ исключается, такъ какъ вредитъ сознательности, учитель не можетъ показать движенія, онъ долженъ описать его и по описанію учащіеся двигаются. Такимъ образомъ, тѣлесныя упражненія суть тѣ-же умственныя упражненія, совершаемыя лишь на органахъ тѣла, а не на отвлеченныхъ предметахъ -счетѣ, грамматикѣ, исторіи. Ученикъ, переходя отъ ариѳметики къ физическому упражненію, лишь мѣняетъ умственный трудъ. Самое движеніе отодвигается какъ-бы на второй планъ, а главнымъ дѣломъ становится интеллектуальная сторона движеній—ихъ разъединеніе, сочетаніе, сравненіе, умѣнье двигаться по слову. Съ такимъ превращеніемъ физическихъ упражненій въ умственныя согласиться трудно, задачи и методы физическаго и духовнаго образованія должны быть своеобразны и различны, соотвѣтственно самой природѣ этихъ сторонъ человѣческаго существа. Пытаться учить сравненію и разъединенію на движеніяхъ нечего; этому дѣти учатся на всѣхъ школьныхъ предметахъ. Физическія упражненія должны давать то, чего никакія другія дать не могутъ, т. е. развитіемъ физическихъ силъ укрѣплять здоровье, сообщать красоту формамъ тѣла, легкость

и пластичность движеніямъ. Вся постановка физическаго образованія въ изложеніи системы слишкомъ интеллектуальная, ученая и отвлеченная.

Упражненія въ движеніяхъ построены довольно отвлеченно, лишь съ анатомо-физіологической точки зрѣнія. Есть извѣстный мускулъ, извѣстная кость, слѣдовательно, ихъ нужно упражнять, а упражнять нужно такъ-то. Вотъ схема постановки упражненій. Но здѣсь пропущена одна сторона — психическій интересъ движенія, его психологическая оцѣнка. Можно подобрать весьма умныя и разнообразныя упражненія, имѣющія твердое основаніе въ анатомо-физіологическихъ данныхъ; но эти упражненія, тѣмъ не менѣе, могутъ оказаться весьма скучными, каковы обыкновенныя гимнастическія занятія. Слабость психическаго момента въ упражненіяхъ, рекомендуемыхъ въ разсматриваемой системѣ, видна изъ того, что игры, высокій психическій интересъ которыхъ несомнѣненъ, занимаютъ въ ней невидное положеніе, подавляются другими учеными упражненіями. Въ ряду движеній, подлежащихъ изученію, онѣ составляютъ лишь одинъ изъ пяти отдѣловъ. Самая игра имѣетъ задачей примѣненіе движеній, изученныхъ ранѣе систематическимъ образомъ; игры совершаются по строго опредѣленнымъ и постепенно осложняющимся требованіямъ и правиламъ. Такая постановка игръ лишаетъ ихъ самостоятельнаго характера, превращая въ простое повтореніе изученныхъ движеній.

Съ такой постановкой дѣтскихъ игръ въ системѣ физическаго образованія согласиться невозможно. Игры занимаютъ слишкомъ видное мѣсто въ жизни дѣтей и юношей, а здѣсь онѣ „должны состоять главнымъ образомъ изъ примѣненій всѣхъ тѣхъ дѣйствій, которыя усвояются при систематическомъ обученіи“ [1]). Это значитъ поставить теорію превыше всего. Не отвергая пользы въ извѣстныхъ предѣлахъ ученыхъ упражненій, нужно выдвинуть игры, придать имъ первенствующее положеніе. Игры интересны, разнообразны, доставляютъ большое удовольствіе, поднимаютъ и оживляютъ всего человѣка; ученыя упражненія довольно однообразны и скучноваты. Самъ проф. Лесгафтъ говоритъ, что игра „примѣнялась и примѣняется въ тѣхъ странахъ, въ которыхъ безъ всякихъ искусственныхъ приспособленій достигались и достигаются лучшіе результаты физическаго развитія дѣтей“ [2]). Такія страны суть Греція и Англія. Этой мудрой

---

[1]) „Руководство въ физич. образ.“, стр. 286.

[2]) Ibidem, 285.

практики—примѣненія игры „безъ всякихъ искусственныхъ приспособленій“ — и слѣдуетъ держаться по существу. А между тѣмъ проф. Лесгафтъ прямо заявляетъ, что „придерживаться въ школѣ имитаціонныхъ и національныхъ игръ крайне ошибочно“ (?); ему кажется, что всѣ, будто-бы, смотрятъ на игру, какъ на вполнѣ произвольное дѣйствіе и забываютъ образовательное значеніе игры въ отношеніи ограниченія произвола собственныхъ дѣйствій [1]).

Конечно, не слѣдуетъ считать игру произвольнымъ дѣйствіемъ, ее слѣдуетъ признать свободнымъ дѣйствіемъ, не навязаннымъ дѣтямъ; важное значеніе игры для ограниченія произвола собственныхъ дѣйствій всѣ знаютъ, но это ограниченіе проистекаетъ изъ правилъ игры, установленныхъ самими участниками, а не предписанныхъ по теоретическимъ соображеніямъ. Положеніе игръ въ разсматриваемой системѣ напоминаетъ положеніе игръ въ дѣтскомъ саду Фребеля: въ обоихъ системахъ игра не цѣнится сама по себѣ, по тѣмъ благотворнымъ результатамъ, которые она въ себѣ непосредственно заключаетъ, а ей стараются подсунуть какіе-то высшіе интересы и идеи, извлечь изъ нея высшую пользу,—анатомическо-физіологическаго характера или—метафизическаго. И въ томъ, и въ другомъ случаѣ игра, какъ простое, обыкновенное психолого-педагогическое явленіе исчезаетъ, остается только форма игры, въ которую вкладывается мудреное ученое содержаніе, состряпанное въ кабинетѣ. Но дѣти, обыкновенно, на такую удочку не поддаются и отъ ученыхъ игръ отворачиваются, совершенно откровенно предпочитая имъ свои простыя, излюбленныя, старыя игры, безъ анатоміи и философіи.

Весьма энергичнымъ защитникомъ игръ въ физическомъ образованіи былъ д-ръ Покровскій [2]). Задача физическихъ упражненій при воспитаніи, по его мнѣнію, должна состоять не въ пріученіи изолировать и сравнивать движенія, а главнымъ образомъ въ поддержаніи и сохраненіи здоровья дѣтей. Здоровъ тотъ, кто можетъ работать умственно и физически, не испытывая болѣзненной усталости, кто, благодаря своему организму, въ состояніи противиться различнымъ вреднымъ вліяніямъ извнѣ. Физическія упражненія въ школахъ должны служить, по возможности, отдыхомъ и даже удовольствіемъ послѣ умственнаго труда.

---

[1]) „Русская Школа“, 1894 г., № 12.

[2]) „Дѣтскія игры и гимнастика въ отношеніи воспитанія и здоровья молодежи“. Москва. 1893.

Ни нѣмецкая, ни шведская системы гимнастики не могутъ быть признаны въ достаточной мѣрѣ цѣлесообразными. Въ основу нѣмецкой гимнастики (или гимнастики на приборахъ) полагается не образовательное значеніе ея въ лучшемъ смыслѣ этого слова, а почти исключительно только одна внѣшняя, формальная, анатомическая сторона, имѣющая въ виду развить не всего человѣка во всемъ объемѣ его духовной и тѣлесной жизни, а лишь отдѣльныя группы мышцъ, совсѣмъ не касаясь развитія многихъ важныхъ внутреннихъ органовъ и функцій и только мало, сравнительно съ играми, касаясь духовнаго развитія всего человѣка. Упражненія нѣмецкой гимнастики часто оказываются непосильными дѣтямъ, а посильныя, такъ называемыя, элементарныя движенія (поворачиваніе, наклоненіе и вращеніе головы, сгибаніе рукъ и ногъ, хожденіе на цыпочкахъ, прыганіе съ сомкнутыми ногами и пр.), крайне однообразны, монотонны и скучны. Большинство упражненій нѣмецкой гимнастики вліяетъ на верхнюю часть тѣла, вызывая несимметричность его строенія, слишкомъ сильно упражняя руки; самыя упражненія производятся, обыкновенно, въ душныхъ закрытыхъ помѣщеніяхъ.

Шведская гимнастика отличается кажущеюся научностью и основательностью своей системы. Въ ней ничто не забыто—ни одинъ мускулъ, ни одинъ органъ, и всякое движеніе имѣетъ анатомическое оправданіе и физіологическую цѣль. Всѣ упражненія по этой системѣ расположены въ строго послѣдовательномъ порядкѣ: начинаются самыми простыми и постепенно доходятъ до самыхъ сложныхъ. На самомъ же дѣлѣ эта система не такова: то, что учителю-анатому представляется простымъ, на самомъ дѣлѣ оказывается сложнымъ и труднымъ. Ходить, бѣгать, прыгать, кувыркаться и т. д.—это такія упражненія, которыя дитя можетъ продѣлывать безъ всякой науки. Частыя упражненія въ этихъ движеніяхъ дѣлаютъ дѣтей постепенно болѣе ловкими и искусными въ ихъ совершеніи. Но если мы прикажемъ дитяти поступать такъ, чтобы сжималась лишь извѣстная группа мышцъ, то мы дадимъ ему работу гораздо труднѣйшую, заставимъ работать не только физически, но и умственно—избѣгать сжиманія другихъ мышцъ. Притомъ еще вопросъ: твердое изученіе отдѣльныхъ элементовъ движеній способствуетъ-ли хорошему знанію самыхъ движеній? Ни въ какомъ случаѣ. Каждая мать, наблюдавшая за обученіемъ дѣтей танцамъ, легко могла замѣтить, что когда ученики отъ изученія такъ называемыхъ pas переходятъ къ танцамъ, то не тотъ танцуетъ лучше, кто отлично помнитъ pas, а тотъ, кто имѣетъ хорошій слухъ и ловокъ отъ природы.

У молодого танцора просто-на-просто не хватаетъ времени на выполненіе pas, и онъ долженъ согласовать ихъ съ темпомъ музыки и движеніями своей дамы. Точно также бываютъ совершенно безполезны всѣ узученія элементарной теоріи движеній въ любомъ конкретномъ случаѣ ихъ примѣненія.

Отъ всѣхъ указанныхъ недостатковъ обѣихъ системъ гимнастики свободны игры.

Игры представляютъ наиболѣе естественное и могущественное средство для правильнаго развитія молодого организма. Игры вполнѣ отвѣчаютъ требованіямъ развитія возрастающаго организма; онѣ содѣйствуютъ наибольшему подъему эмоціальной стороны человѣка, сравнительно съ другими видами физическихъ упражненій, что составляетъ абсолютно необходимое педагогическое условіе пользы таковыхъ упражненій, въ особенности въ юные годы жизни. Игры доставляютъ чувство полнаго самоудовлетворенія и тѣмъ содѣйствуютъ подъему жизнедѣятельности всего организма. Игры вызываютъ расположеніе къ дисциплинѣ, столь необходимой въ воспитаніи, по собственному почину играющихъ, а не по командѣ. Всѣ-же другіе пріемы физическаго развитія организма, замѣняющіе игры, имѣютъ слишкомъ много искусственнаго, а потому тѣмъ менѣе могутъ быть рекомендуемы для дѣтей, чѣмъ они моложе. Такія замѣны могутъ быть допущены въ извѣстной мѣрѣ лишь тогда, когда организмъ достаточно окрѣпъ, напримѣръ, около 15 лѣтъ [1]).

Другія стороны физическаго воспитанія, имѣющія значеніе въ правильномъ физическомъ развитіи человѣка, были обслѣдованы другими гигіенистами. Вопросы о школьныхъ помѣщеніяхъ, ихъ освѣщеніи, о школьныхъ столахъ, о школьныхъ болѣзняхъ, о необходимости и способахъ медицинскаго осмотра учащихся, изслѣдованія ихъ зрѣнія, зубовъ и пр. были довольно подробно обсуждаемы докторами: Эрисманомъ, Вирепіусомъ, Энько, Горяневскимъ, Закомъ, Нагорскимъ и др. Само собой разумѣется, что перечисленные вопросы разрѣшены съ различною степенью основательности, въ зависимости отъ состоянія различныхъ соприкосновенныхъ областей знанія. Вопросъ о школьныхъ столахъ обслѣдованъ довольно подробно и основательно; вопросъ о школьномъ освѣщеніи еще довольно далекъ отъ своего разрѣшенія (разумѣемъ искусственное освѣщеніе). Во всякомъ случаѣ въ данной области мы имѣемъ солидныя руководства, много цѣнныхъ указаній; между врачами-гигіенистами были

[1]) Стр. 13—22, 39—40.

такіе, которые вели систематическія и продолжительныя наблюденія надъ физическимъ развитіемъ учащихся подъ вліяніемъ школьной обстановки и школьныхъ занятій, слѣдили многіе годы за здоровьемъ школьниковъ, такъ что ихъ показанія имѣютъ высокій опытный характеръ (Виреніусъ).

Изъ области психической гигіены самымъ капитальнымъ вопросомъ оказался вопросъ о переутомленіи учащихся. Подобно многимъ другимъ педагогическимъ и непедагогическимъ вопросамъ, и вопросъ о переутомленіи учащихся пришелъ къ намъ изъ-за границы. До тѣхъ поръ, пока во Франціи и Германіи не заговорили о переутомленіи, у насъ и переутомленія, какъ будто-бы, не было; но лишь только переутомленіе было открыто въ заграничныхъ школахъ, какъ сейчасъ же мы нашли его у себя, и врачи забили въ набатъ: молодежь переутомляется въ школахъ, чахнетъ, гибнетъ, caveant consules!

Жалобы на переутомленіе учащихся начались въ Германіи еще въ двадцатыхъ годахъ прошлаго столѣтія, но особенно онѣ усилились въ тридцатыхъ годахъ, со времени появленія статьи д-ра Лоринзера „Въ защиту здоровья въ школахъ“ (напечатана въ 1836 г.). Лоринзеръ доказывалъ, что господствовавшая тогда организація школъ вообще и гимназій въ частности затрудняетъ нормальное, здоровое развитіе юношества и тѣмъ содѣйствуетъ общему пониженію здоровья; онъ требовалъ сокращенія числа часовъ школьныхъ занятій и числа преподаваемыхъ въ школахъ предметовъ. Съ этой статьи д-ра Лоринзера и начались великіе споры по вопросу о переутомленіи учащихся; образовались двѣ партіи, изъ которыхъ одна развивала далѣе обвиненія Лоринзера, что школы подрываютъ своимъ ученьемъ здоровье учащихся, а другая утверждала, что никакого переутомленія у учащихся не существуетъ, что школы требуютъ отъ учащихся вполнѣ посильныхъ трудовъ. Если-же гдѣ учащіеся переутомляются, то вина лежитъ не на школѣ, а на семьѣ: тамъ часто встрѣчаются весьма неблагопріятныя гигіеническія и педагогическія условія, которыя и причиняютъ переутомленіе нѣкоторыхъ учениковъ. Тѣ-же споры, тѣ-же партіи возникли и у насъ; какъ и въ Германіи, схватки и битвы между противниками были довольно горячія, вопросъ оказался очень сложнымъ и мало выясненнымъ. Такъ какъ, тѣмъ не менѣе, эти споры указали на нѣкоторые существенные недостатки школъ и современной постановки образованія, то мы считаемъ небезполезнымъ остановиться нѣкоторое время на самыхъ главныхъ сторонахъ спора и отмѣтить то, что спорящіе высказали цѣннаго о школахъ и образованіи.

Въ своемъ простѣйшемъ видѣ вопросъ объ обремененіи учащихся въ школахъ сводится къ опредѣленію времени, обязательно посвящаемаго занятіямъ: не отнимаетъ-ли школа у учащихся такъ много времени на занятія, что имъ становится некогда надлежащимъ образомъ отдыхать, гулять, достаточно спать? Вопросъ, повидимому, не особенно мудреный, а между тѣмъ, онъ возбуждаетъ споры и представляетъ возможность совершенно различныхъ рѣшеній. Число часовъ учебныхъ занятій въ школѣ опредѣляется учебной таблицей уроковъ, такъ что спорить, собственно, не о чемъ, развѣ въ какихъ-либо интересахъ объявить нѣкоторые предметы, каковы рисованіе, чистописаніе, пѣніе и гимнастику, не требующими умственнаго напряженія, а потому и уменьшающими общее число обязательныхъ занятій. Но такое соображеніе, очевидно, можетъ быть сдѣлано и дѣлалось [1]) не въ интересахъ истины, а спеціально для доказательства отсутствія переутомленія въ школахъ отъ умственныхъ занятій. Трудность заключается въ исчисленіи времени домашнихъ занятій учащихся, не легко поддающагося учету.

Министерство народнаго просвѣщенія производило изслѣдованіе о времени, затрачиваемомъ учащимися на подготовку къ школьнымъ урокамъ, результаты каковаго изслѣдованія и были обнародованы въ 1892 году въ циркулярѣ попечителя с.-петербургскаго учебнаго округа. „По среднему выводу, — сказано въ циркулярѣ,—изъ всѣхъ полученныхъ свѣдѣній оказывается, что въ большинствѣ учебныхъ заведеній для исполненія ежедневно задаваемыхъ ученикамъ работъ требуется въ приготовительномъ классѣ отъ 1 до 2 часовъ, въ двухъ низшихъ отъ 2 до 3 ч., въ трехъ среднихъ отъ 3 до 4 ч. и въ трехъ высшихъ классахъ отъ 4 до 5 часовъ“. Цифры очень большія, твердо устанавливающія фактъ переутомленія учащихся.

Но это только среднія числа. Въ отдѣльности были такія гимназіи, въ которыхъ ученики старшихъ классовъ по вечерамъ работали по 6 и даже по 7 часовъ, а ученики среднихъ классовъ по 5 и даже по 6 часовъ; приготовишки — и тѣ въ нѣкоторыхъ гимназіяхъ работали вечеромъ по 3 и по 4 часа. Это ужасныя цифры.

Общее количество работы учащихся легче всего подсчитывать въ пансіонахъ. По исчисленію д-ра Виреніуса [2]), въ пансіонахъ младшіе ученики обязательно занимаются въ сутки $8^1/_2$

[1]) „Русская Школа“, 1891, №№ 10, 11 и 12. Ст. г. Мора.

[2]) „Распредѣленіе времени учащихся“. Москва. 1894. Стр. 43.

часовъ, а старшіе $9^{1}/_{2}$ ч. Кромѣ того, въ нѣкоторые дни недѣли бываютъ особыя занятія (тоже обязательныя) по пѣнію, танцованію, гимнастикѣ и даже наукамъ, что увеличиваетъ число обязательныхъ занятій; затѣмъ, кромѣ обязательныхъ занятій, бываютъ еще хотя и добровольныя, но весьма нужныя занятія, поощряемыя и родителями, и начальствомъ. Нечего говорить уже о времени репетицій и экзаменовъ. Такимъ образомъ, число всякихъ занятій учащихся, и обязательныхъ по закону, и обязательныхъ по другимъ побужденіямъ, весьма велико.

Изъ изложенныхъ данныхъ несомнѣнно слѣдуетъ, что фактъ переутомленія учащихся въ мужскихъ гимназіяхъ и во всѣхъ другихъ заведеніяхъ, приближающихся по своему строю къ мужскимъ гимназіямъ, существуетъ; отрицать его не только безполезно, но вредно — это значитъ намѣренно закрывать глаза на существующее зло. Теперь, далѣе, возникаетъ вопросъ о причинахъ переутомленія.

На этотъ вопросъ даются два отвѣта. Одни во всемъ обвиняютъ школу, другіе—семью.

Въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, говорятъ обвинители школы,—головной мозгъ учащихся и вся вообще нервная система находится въ ненормальномъ состояніи вслѣдствіе усиленнаго односторонняго упражненія мозговой дѣятельности и плохой вообще санитарной обстановки. Дедукція, исключительно преслѣдуемая въ гимназіяхъ, какъ лучшее средство дисциплинировать мозгъ, лишь съ трудомъ и усиліемъ доступна уму учащихся и препятствуетъ нормальному развитію психической дѣятельности мозга. Главнѣйшіе предметы—грамматики разныхъ языковъ (числомъ 6) и математика—предлагаютъ учащимся свѣдѣнія чисто дедуктивнаго характера; индуктивныя-же науки совсѣмъ почти не преподаются. Такимъ образомъ, мозгъ дѣтей лишается естественной духовной пищи и вынужденъ ограничиваться пищею, не соотвѣтствующею его силамъ и развитію. Органы внѣшнихъ чувствъ совсѣмъ почти не упражняются, по крайней мѣрѣ, систематически, въ классическихъ гимназіяхъ; поэтому мозгъ, лишенный такого важнаго вспомогательнаго средства для своего развитія, становится менѣе способнымъ къ наиболѣе совершенному развитію нормальной психической дѣятельности.

Къ этимъ недостаткамъ нужно еще прибавить: не обращеніе вниманія на различіе характеровъ учащихся и подчиненіе всѣхъ ихъ одинаковымъ правиламъ поведенія во всѣхъ отношеніяхъ: нравственномъ, умственномъ и физическомъ; малое вниманіе къ особенностямъ возрастовъ учащихся; слабое нравственное воз-

дѣйствіе на учащихся и т. д. Отсюда — общее заключеніе, что „однообразныя умственныя занятія учащейся молодежи лежатъ на ней тяжелымъ, непосильнымъ гнетомъ. Они притупляютъ мозговую дѣятельность, задерживаютъ умственное развитіе и прямо ведутъ къ цѣли, противоположной той, какая имѣлась въ виду при начертаніи программы классической системы образованія“. „Когда ученики жалуются на головную боль, головокруженіе, носовое кровотеченіе, усталость отъ гимнастики, слабость зрѣнія, отсутствіе аппетита, то мы едва-ли ошибемся, если скажемъ, что на $^1/_4$, по крайней мѣрѣ, случаевъ виною такихъ припадковъ будетъ неправильная санитарная обстановка по отношенію къ тѣлу учащихся. Причина другихъ $^2/_4$ случаевъ можетъ быть отнесена исключительно къ усиленному умственному напряженію учащихся; наконецъ, остальная $^1/_4$ случаевъ — къ совокупному дѣйствію обѣихъ, только что указанныхъ, причинъ“ [1]).

Другая партія во всемъ винитъ семью. По ея убѣжденію, у учениковъ гимназіи нѣтъ и быть не можетъ переутомленія, если только учебно-воспитательное дѣло ведется правильно, если строго и умѣло исполняются требованія и указанія министерства народнаго просвѣщенія. Если-же, тѣмъ не менѣе, факты переутомленія встрѣчаются, то они должны быть отнесены къ слѣдующимъ тремъ причинамъ:

1) Въ гимназіи нерѣдко поступаютъ такія дѣти, которымъ не мѣсто въ гимназіи, которыя не желаютъ пройти весь ея курсъ, а стремятся дотянуть лишь до извѣстнаго класса, чтобы получить какую-либо льготу или право по службѣ. Такіе ученики обыкновенно обнаруживаютъ мало охоты къ ученію и тяготятся имъ, особенно-же древними языками. Далѣе, въ гимназіяхъ встрѣчаются дѣти хилыя, болѣзненныя, неспособныя къ систематическому и продолжительному труду; дѣти съ притупленными умственными способностями вслѣдствіе плохой наслѣдственности, при этомъ нерѣдко избалованныя. Такія дѣти обыкновенно постоянно жалуются на школу, ея тягости и утомительные уроки.

2) Родители часто не доставляютъ своимъ дѣтямъ необходимыхъ для нихъ при приготовленіи уроковъ надлежащихъ мѣста, спокойствія и освѣщенія. Школьникъ вынуждается къ приготовленію уроковъ среди разговоровъ другихъ членовъ семьи и даже шума, у него нѣтъ своего угла, столъ для занятій

---

[1]) Д-ръ Виреніусъ, „Отношеніе классической системы образованія къ психической дѣятельности мозга съ точки зрѣнія физіологіи и гигіены“. „Врачъ“, № 19, 1882 г.

недостаточно освѣщенъ. Родители или совсѣмъ не слѣдятъ, или плохо слѣдятъ за тѣмъ, приготовляютъ-ли дѣти свои уроки, хорошо-ли приготовляютъ; они не указываютъ имъ наиболѣе удобнаго и подходящаго для занятій времени, дозволяя учиться поздн имъ вечеромъ и даже ночью. Вообще, семья нерѣдко очень мало помогаетъ въ этомъ отношеніи школѣ. Если справедливо утвержденіе, что ученики, которые прилежно и хорошо работаютъ, сдѣлались такими учениками не только благодаря школѣ, то, съ другой стороны, вѣрно и мнѣніе, что если ученикъ лѣниво и плохо работаетъ, то вина за это лежитъ, по крайней мѣрѣ, столько-же на семьѣ, сколько и на школѣ.

3) Наконецъ, нельзя не обратить вниманія на то, что родители очень мало заботятся о физическомъ развитіи своихъ дѣтей. Въ гимназіи поступаетъ множество лицъ съ очень плохимъ здоровьемъ и недостаточными физическими силами, а между тѣмъ прохожденіе гимназическаго курса требуетъ упорнаго и напряженнаго труда, который можно выдержать лишь при хорошемъ здоровьи и наличности достаточныхъ физическихъ силъ. Тѣ ученики, которые при своемъ поступленіи въ гимназію были здоровыми и хорошо развитыми дѣтьми, — тѣ и при окончаніи гимназическаго курса оказываются здоровыми и крѣпкими юношами; тѣ-же, которые при своемъ поступленіи были слабы, малокровны, золотушны,—тѣ не освобождаются отъ своихъ недуговъ и въ гимназіи. Но этому послѣднему обстоятельству удивляться нечего, такъ какъ гимназія есть учебное заведеніе, а не лечебное [1]).

Едва-ли нужно много распространяться о полной односторонности приведенныхъ мнѣній. Обвинять совершенно школу и все дѣло переутомленія взваливать на семью ни съ чѣмъ несообразно. Пусть учебно-воспитательное дѣло въ извѣстной школѣ поставлено удовлетворительно и министерскія предписанія исполняются во всей строгости; это еще совсѣмъ не значитъ, что переутомленія у учащихся и быть не можетъ. Очень сильно утомляетъ не только трудъ весьма продолжительный, но и не соотвѣтствующій возрасту, способностямъ, естественнымъ запросамъ дѣтскаго ума, ходу его естественнаго развитія. Утверждать, что нынѣ примѣняемая въ среднихъ школахъ образовательная система безупречна въ психологическомъ и педагогическомъ отно-

---

[1]) „Русская Школа", 1892 г., №№ 3 и 4. Ст. Мора, „Вопросъ объ обремененіи учениковъ нашихъ гимназій въ зависимости отъ ихъ положенія въ семьѣ и домашней обстановки".

шеніяхъ невозможно, въ настоящее время недостатки господствующей системы сознаны довольно ясно. А здѣсь-то и лежитъ первый и главнѣйшій источникъ переутомленія учащихся, не во множествѣ часовъ занятій, а въ психологическомъ несоотвѣтствіи системы дѣтскимъ силамъ и потребностямъ. Неинтересный, навязанный, нелюбимый трудъ утомитъ очень быстро.

Далѣе, извѣстенъ фактъ, что учителя нашихъ среднихъ учебныхъ заведеній не получаютъ никакой педагогической подготовки и незнакомы съ педагогіей. Они обречены на дѣйствованіе исключительно по своему личному опыту и соображенію; предшествующій опытъ школъ и образованія для нихъ почти не существуетъ. Понятно, что они учатъ плохо, быстро впадаютъ въ рутину и, какъ это совершенно естественно для незнающихъ, даже свысока относятся къ педагогіи. Было-бы удивительно, если-бы преподаваніе такихъ неподготовленныхъ лицъ не сопровождалось бездной недостатковъ и въ частности переутомленіемъ учащихся. При царящемъ у насъ педагогическомъ невѣжествѣ это совершенно неизбѣжное явленіе. Если-же прибавить къ сказанному, что учительскій трудъ оплачивается плохо, что для содержанія себя и своего семейства учитель долженъ давать 30 и болѣе уроковъ въ недѣлю, что онъ вѣчно спѣшитъ, переѣзжаетъ изъ одного заведенія въ другое, завтракаетъ на лету, торопится обѣдать, спѣшитъ перечитывать и исправлять ученическія тетради и не имѣетъ времени и силъ читать, заниматься, готовиться къ урокамъ, словомъ, что онъ самъ переутомленъ и живетъ въ какихъ-то вѣчныхъ попыхахъ; что наши классы въ гимназіяхъ переполнены и вмѣщаютъ по 40, 50 и даже болѣе учениковъ, вслѣдствіе чего учителя не могутъ прорабатывать уроки надлежащимъ образомъ въ классѣ, а предоставляютъ многое собственнымъ домашнимъ занятіямъ учащихся,—если взять все это во вниманіе, то будетъ понятно, что переутомленіе учащихся есть неизбѣжный результатъ современнаго строя школъ. На зависимость переутомленія учащихся отъ переполненія классовъ гимназій и отъ переутомленія учителей были указанія въ нашей педагогической литературѣ [1]).

Съ другой стороны, поставить переутомленіе учащихся въ исключительную зависимость отъ школьныхъ порядковъ, учебныхъ курсовъ и учителей несправедливо; весьма значительная доля вины падаетъ въ этомъ дѣлѣ и на семью. Кто не знаетъ,

---

[1]) „Русская Школа,“ 1891 г., № 4. Ст. г. Будаевскаго „Къ вопросу о переутомленіи учащихся.

что родители нерѣдко совсѣмъ не слѣдятъ за дѣтьми, не наблюдаютъ за своевременнымъ и основательнымъ приготовленіемъ ими уроковъ, мало заботятся объ ихъ физическомъ развитіи, мало приспособляютъ свою семейную жизнь къ требованіямъ школы, къ выполненію учебныхъ обязанностей младшими членами семьи. А эти младшіе члены очень часто бываютъ по природѣ слабы, худосочны, малоспособны къ систематическому, напряженному труду.

Такимъ образомъ, вопросъ о переутомленіи учащихся, съ перваго взгляда весьма простой, заключающійся въ опредѣленіи числа часовъ обязательныхъ занятій, оказывается вопросомъ весьма сложнымъ и трудно разрѣшимымъ. Онъ находится въ неразрывной связи со всѣмъ строемъ школы: ея гигіеническими условіями, принятой системой образованія, методами преподаванія, съ отсутствіемъ подготовки учителей, ихъ малою матеріальною обезпеченностью и переполненіемъ классовъ учащимися; съ другой стороны, этотъ вопросъ находится въ неразрывной связи съ отношеніемъ семьи въ школѣ, съ тою помощью, которую семья оказываетъ школѣ. А эта помощь, въ свою очередь, очень много зависитъ отъ матеріальныхъ достатковъ семьи и отъ общей ея культурности, иначе говоря, отъ матеріальной и духовной культуры даннаго народа. Понятно, что разрѣшить такой сложный вопросъ быстро невозможно; но важно то, что онъ поставленъ въ русской педагогической и гигіенической литературѣ во всей его полнотѣ и широтѣ, указано, на что собственно нужно обратить вниманіе, если желаютъ подвинуть вопросъ о переутомленіи учащихся къ благополучному разрѣшенію.

Сложность вопроса о переутомленіи учащихся препятствуетъ выработкѣ нормальнаго распредѣленія времени учащихся. Попытки такого распредѣленія дѣлались у насъ и за границей. Изъ послѣднихъ наиболѣе извѣстна работа проф. Акселя Кэя, изъ первыхъ—работы Мора[1]) и д-ра Виреніуса[2]). Всѣ эти попытки заслуживаютъ полнаго вниманія и сочувствія, такъ какъ ими вносится нѣкоторый свѣтъ въ темную область школьной жизни. Вопросъ слишкомъ важенъ, чтобы проходить его молчаніемъ. Но разрѣшеніе его въ настоящее время невозможно. Въ указанныхъ попыткахъ распредѣленіе времени сдѣлано весьма подробно и точно: по годамъ, начиная съ 5-ти лѣтъ и кончая 22 годами; по

[1]) См. вышеуказанную статью въ „Русской Школѣ“ 1891 г.

[2]) „Распредѣленіе времени дня учащихся въ Россіи и на Западѣ. Опытъ установленія нормъ этого распредѣленія въ школьномъ возрастѣ“. Москва. 1894 г.

предметамъ дѣятельности: учебныя занятія, туалетъ, ѣда, внѣклассныя занятія, сонъ, рекреаціи и пр.; время указано на все весьма точно; не только часы и получасы, но и высчитаны минуты (26 мин., 54 м., 58 м., 41 м.). Казалось-бы, все обдумано и разчитано до послѣдней минуты, возьми таблицу и руководствуйся ею на пользу юношества.

Но если сравнивать эти таблицы между собою, то между ними открываются болѣе или менѣе значительныя различія въ назначеніи времени для дѣятельности человѣка. Кому вѣрить? Чтобы разумно избрать руководителя, нужно знать основанія его таблицы и ея преимущества предъ другими. Но оказывается, что изслѣдователи составляли таблицы на основаніи личныхъ наблюденій. личнаго опыта, личныхъ размышленій. Строгой научной основы собственно нѣтъ ни у одного. Въ такомъ-то возрастѣ, говорятъ изслѣдователи, на учебныя занятія нужно назначить 4 часа, а въ такомъ-то — 5. Но почему-же они назначаютъ это именно число часовъ, а не другое? Такъ говоритъ опытъ изслѣдователей. Но опытъ читателей можетъ говорить другое и не видно основаній, почему наблюденія и опытъ одного нужно предпочитать наблюденіямъ и опытамъ другого. Нужны не опыты отдѣльныхъ наблюдателей, а строго-экспериментальныя изслѣдованія, произведенныя, повторенныя и провѣренныя многими изслѣдователями въ разныхъ странахъ, о продолжительности способности человѣческаго организма въ различные возрасты къ умственному труду безъ вреда для здоровья въ сутки. Работу въ этомъ направленіи мы имѣемъ въ трудѣ А. П. Нечаева [1]).

Авторъ также дѣлалъ наблюденія надъ самимъ собой, но его наблюденія были совершенно точныя, такъ какъ преслѣдовали опредѣленно поставленныя цѣли. Ближайшей его задачей было опредѣленіе средняго количества часовъ собственно нормальной работы съ выясненіемъ зависимости колебаній ежедневнаго числа рабочихъ часовъ отъ продолжительности сна, движенія и мѣста даннаго дня во всемъ рабочемъ періодѣ. Наблюденія производились ежедневно въ теченіе 15 недѣль. Результаты были слѣдующіе: авторъ призналъ необходимымъ различать въ умственной работѣ трудную и легкую, разумѣя подъ первой научныя занятія, требовавшія большого напряженія вниманія, а подъ второй — чтеніе беллетристики, газетъ, писаніе писемъ и т. п. Среднее количество всей умственной работы въ обыкно-

[1]) Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія. СПб. 1901 г. Главы 1 и 2.

венный недѣльный день составляло $6^1/_2$ часовъ, причемъ на трудную умственную работу приходилось $4^1/_4$ часа. При этомъ въ отдѣльные дни общее количество умственной работы колебалось между 3 — 9 часами, а количество трудной работы между $1^1/_2$—8 часами.

Разсмотрѣніе отношенія колебаній количества умственной работы къ количеству сна и движенія на воздухѣ привело наблюдателя къ заключенію о связи между ними, которую онъ опредѣляетъ такимъ образомъ: при возрастаніи числа часовъ сна на одинъ часъ въ недѣлю (54 — 55), количество всей умственной работы на столько-же увеличивается. Вслѣдствіе-же возрастанія сна съ 56 до 58 часовъ въ недѣлю, при томъ-же общемъ количествѣ умственной работы, значительно повышается ея напряженность. — При возрастаніи количества движенія отъ 8 до 10 часовъ въ недѣлю, при прочихъ равныхъ условіяхъ, общее количество умственной работы увеличивается, или-же возрастаетъ ея напряженность. — Наиболѣе выгодными условіями умственной работы для себя лично авторъ нашелъ 58 часовъ недѣльнаго сна и 10 часовъ движенія, а нормой напряженной умственной работы въ недѣлю призналъ $37^1/_2$ часовъ.

Сопоставивъ свои наблюденія съ наблюденіями нѣкоторыхъ другихъ изслѣдователей, авторъ дѣлаетъ такіе общіе выводы изъ своихъ наблюденій по отношенію къ школѣ: границей умственнаго нормальнаго утомленія слѣдуетъ признать появленіе чувства пресыщенія трудомъ при занятіи интересующимъ предметомъ. Количество труда, соотвѣтствующаго этой степени утомленія, можно считать нормальнымъ. — Нормальное количество умственной работы въ отдѣльные дни колеблется въ зависимости отъ разныхъ обстоятельствъ, главнымъ образомъ отъ количества сна, движенія и степени напряженности данной работы. — Оцѣнивая количество умственной работы ученика во время урока, необходимо принимать во вниманіе не только учебный предметъ, но и методъ преподаванія, отъ котораго много зависятъ успѣшность и продолжительность работы. — Опредѣляя нормальное количество умственной работы школьника, надо помнить различіе между легкой и напряженной умственной работой.

Хотя наблюденія автора имѣютъ личный характеръ, но они проведены весьма тщательно, строгимъ научнымъ методомъ и сопоставлены съ нѣсколькими другими подобными наблюденіями. Поэтому нельзя не признать, что въ нихъ русская педагогика сдѣлала шагъ впередъ въ выясненіи и опредѣленіи нормы продолжительности умственныхъ занятій.

Кромѣ обвиненія въ переутомленіи, врачи еще обвиняютъ школу въ привитіи дѣтямъ многихъ болѣзней. Списокъ ихъ длиненъ и включаетъ слѣдующія, главнѣйшія, болѣзни: разстройства органовъ пищеваренія, приливы крови къ головѣ, неправильности кровообращенія въ тазовой полости, заболѣванія органовъ грудной полости, искривленія позвоночника, разстройства органа зрѣнія, нервныя болѣзни. Правда, всѣ эти болѣзни, причиняемыя школой, открыты нѣмецкими врачами и обвиненія прямо относятся къ нѣмецкой школѣ, но такъ какъ, разсуждаютъ наши врачи, наша школа всегда была болѣе или менѣе слабымъ снимкомъ съ нѣмецкой, то посему „всѣ недостатки нѣмецкихъ школъ присущи и нашей“ [1]). Говорятъ, что выработался даже цѣлый „школьно-патологическій типъ“, характеризующійся слѣдующими свойствами: большій, чѣмъ надо, ростъ, меньшая, чѣмъ надо, грудь, блѣдность кожи отъ малокровія, продолжительнаго сидѣнья въ комнатномъ воздухѣ и массы выдыхаемой въ классѣ углекислоты, содѣйствующей вмѣстѣ съ тѣмъ большей венозности крови; бѣдность жиромъ; слабая мускулатура; неправильный скелетъ, ненормальное зрѣніе; рядъ нервныхъ безпорядковъ неврастеническаго характера и, наконецъ, угнетенная психика [2]).

Но всѣ эти обвиненія слишкомъ огульны и малодоказательны. Изъ того несомнѣннаго факта, что школьники страдаютъ перечисленными болѣзнями, не слѣдуетъ еще, что школа ихъ порождаетъ. Здоровье и болѣзнь человѣка зависятъ отъ многихъ причинъ. Самое первое и главное условіе—врожденныя наслѣдственныя свойства, расовыя и частнѣйшія — отъ ближайшихъ предковъ. Если по природѣ организмъ слабъ, съ разными недостатками и пороками, то онъ представитъ прекрасную почву для всякихъ заболѣваній при первомъ подходящемъ случаѣ. Далѣе, школьникъ, учащійся въ открытой школѣ, болѣе времени проводитъ въ семьѣ, нежели въ школѣ, и, конечно, семейная обстановка вліяетъ на состояніе его здоровья не менѣе, чѣмъ школьная. Затѣмъ — вліяетъ школа, вліяютъ климатическія условія и другія причины. Утверждать, что извѣстная болѣзнь у учащагося причинена исключительно школой, очевидно, невозможно; доказать этого утвержденія нельзя. Мы не то хотимъ сказать,

---

[1]) Жукъ, „Вопросы школы“. Спб. 1882. г. Стр. 74.

[2]) Нестеровъ, „Къ вопросамъ о физическомъ развитіи учащихся и о физическихъ упражненіяхъ въ школахъ“. Москва. 1892 г. Стр. 9.

что школа не причиняетъ заболѣваній у учащихся. Несомнѣнно, причиняетъ. Вызывая переутомленіе, обставляя работу школьниковъ неудовлетворительными гигіеническими условіями, требуя ежедневно долговременнаго сидѣнья, школа тѣмъ самымъ много содѣйствуетъ всякимъ заболѣваніямъ учащихся, напримѣръ, искривленіемъ позвоночника. Но винить одну школу въ этихъ заболѣваніяхъ невозможно, такъ какъ въ данномъ случаѣ встрѣчается много одновременно дѣйствующихъ причинъ. Д-ръ Закъ, которому принадлежитъ одно изъ обстоятельнѣйшихъ изслѣдованій о санитарномъ состояніи учащихся, предостерегаетъ отъ поспѣшныхъ обвиненій школы. Онъ приводитъ примѣръ д-ра Бѣляева, желавшаго опредѣлить вліяніе учебнаго заведенія на физическое развитіе дѣтей и вычислившаго прибыль роста и окружности груди у учениковъ за учебное и каникулярное время. Изъ сравненія результатовъ оказалось, что въ учебное время ученики лишь очень мало выростаютъ въ вышину, — въ два раза меньше, чѣмъ въ каникулярное время. Окружность груди за зимніе учебные мѣсяцы также замѣтно слабѣе развивается и даже уменьшается, въ сравненіи съ развитіемъ груди въ лѣтніе каникулярные мѣсяцы. Изъ этихъ данныхъ д-ръ Бѣляевъ пытался сдѣлать заключенія о вліяніи школы на физическое развитіе учащихся. Но эти заключенія не выдерживаютъ критики, такъ какъ найдено, что вѣсъ и ростъ дѣтей въ теченіе года развиваются далеко неравномѣрно. Съ начала января до мая замѣчается медленный приростъ въ вѣсѣ дѣтей; вслѣдъ за этимъ наступаетъ даже періодъ уменьшенія вѣса, съ мая до іюля; наконецъ, слѣдуетъ періодъ усиленной прибыли въ вѣсѣ дѣтей, съ іюля до конца декабря. Прибыль-же въ ростѣ всего энергичнѣе бываетъ съ апрѣля до іюня, слѣдовательно, преимущественно весной. Такимъ образомъ, въ силу невыясненной еще разницы въ ходѣ развитія тѣла подъ вліяніемъ различныхъ временъ года, попытку д-ра Бѣляева опредѣлить вліяніе учебнаго заведенія и ученія вообще на развитіе дѣтей изъ сравненія данныхъ прироста за зимніе и лѣтніе мѣсяцы — слѣдуетъ признать неудачной [1]).

---

[1]) Д-ръ Закъ, „Физическое развитіе дѣтей въ средне учебныхъ заведеніяхъ г. Москвы. Ростъ и окружность груди". Москва. 1892 г. Стр. 246—248.

ГЛАВА XXXI.

Характерныя черты третьяго періода. — Общіе выводы изъ всей исторіи педагогіи.

Отличительныя черты третьяго періода исторіи русской педагогіи по сравненію со вторымъ совершенно ясны.

1. Въ третій періодъ замѣчается сравнительно широкое развитіе теоретической педагогики. Конечно, начало ея относится ко второму періоду; но въ третій періодъ возникаетъ довольно значительная педагогическая литература, педагогическая журналистика, по главнымъ педагогическимъ вопросамъ образуются различныя направленія, возникаютъ различныя педагогическія теченія и партіи. Создается масса методовъ по всевозможнымъ предметамъ учебныхъ курсовъ, составляются учебники, издаются учебныя пособія. Словомъ, русскій народъ вступаетъ полноправнымъ членомъ въ среду педагогически просвѣщенныхъ народовъ, оказывается имѣющимъ не только науку, поэзію, школы, но и педагогику.

Число всякаго рода школъ въ третій періодъ сильно возрастаетъ, оставаясь все же недостаточнымъ, и, несмотря на всевозможныя препятствія, возникаетъ и развивается внѣшкольное образованіе самого разнообразнаго вида.

2. Характерная черта, весьма опредѣленно обнаружившаяся въ третій періодъ—это борьба общества за непосредственное участіе въ устройствѣ народнаго образованія, вмѣстѣ съ государственною властью, и дѣйствительное участіе въ этомъ дѣлѣ. Во второй періодъ въ дѣлѣ народнаго образованія государство шло впереди, ему принадлежала иниціатива и организаторская дѣятельность, общество же было позади, мало сочувствовало просвѣтительнымъ намѣреніямъ государственной власти, упиралось и даже прямо противодѣйствовало ей, низко цѣня образованіе; въ третій періодъ общество пошло впереди въ дѣлѣ народнаго образованія, а государственная власть позади, она стала сомнѣваться въ политической цѣнности широкаго народнаго образованія. Общество настаивало на распространеніи просвѣщенія, а государственная власть настаивала на его полной политической благонадежности, опредѣляя послѣднюю съ точки зрѣнія современной политики и устраняя такія просвѣтительныя начинанія и учрежденія, политическая благонадежность которыхъ казалась ей сомнительной, не совсѣмъ сообразной съ господствующимъ политическимъ настроеніемъ. Отсюда весь третій періодъ былъ

полонъ для общественной педагогіи борьбы по самымъ разнообразнымъ образовательнымъ вопросамъ. Многія общественныя просвѣтительныя учрежденія казались власти подозрительными: воскресныя школы, учительскіе съѣзды и курсы, народные университеты и библіотеки, педагогическіе журналы и книги, даже самыя школы — земскія. Каждый педагогическій успѣхъ давался обществу только съ бою, весьма многаго изъ своихъ просвѣтительныхъ начинаній оно не въ силахъ было отстоять и то погибло для народа, а многое оно сдѣлало, даже выиграло въ концѣ концовъ въ знаменитой тяжбѣ между классической и реальной системами средняго образованія. Вообще можно сказать, что то, что въ третій періодъ было сдѣлано для народнаго образованія, въ широкомъ смыслѣ этого слова, было сдѣлано, въ сущности, съ идейной стороны, обществомъ, даже государственныя школы питались идеями, выработанными педагогами — общественниками, усвояли ихъ методы, учебники и т. п. Правительство учреждало государственныя школы, содержало ихъ и управляло ими, но организовало ихъ съ педагогической стороны обыкновенно общество — такъ силенъ былъ напоръ общественно-педагогическаго мнѣнія на государственныя школы. И когда министръ Толстой думалъ, что онъ устрояетъ гимназіи по своему, тогда на самомъ дѣлѣ ихъ организовалъ небольшой общественный кружокъ по своимъ взглядамъ, вопреки взглядамъ большинства общества. Безъ общественной педагогической работы тьма невѣжества, и до сихъ поръ облегающая русскій народъ, была бы несравненно гуще, темнѣе и пространнѣе.

Говорятъ, что исторія есть учительница. Чему же учитъ исторія русской школы и русскаго просвѣщенія, исторія русской педагогіи?

Для поднятія жизнеспособности школы, правильнаго развитія ея и всего просвѣщенія, исторія русской педагогіи указываетъ необходимость разрѣшенія нѣкоторыхъ основныхъ вопросовъ.

1. О независимости школы, педагогіи и всего просвѣщенія отъ политики. Нельзя заботиться больше или меньше о школахъ и просвѣщеніи, организовывать ихъ такъ или иначе потому, что въ данный моментъ такое политическое настроеніе, требующее или распространенія просвѣщенія и свободной его организаціи или стѣсненія школъ и сколько-нибудь самостоятельнаго ихъ устройства. Современное государство неразрывно связано съ просвѣщеніемъ, оно не только не можетъ процвѣтать, но и существовать безъ просвѣщенія. Для государства просвѣщеніе есть добро, а не зло,— это основной догматъ. Для государства школа есть

врагъ только тогда, когда она превращается въ орудіе противогосударственныхъ стремленій; но послѣднее можетъ быть лишь въ случаѣ подчиненія школы политикѣ партій. Чтобы избавить школу отъ вліянія совершенно чуждыхъ и стороннихъ ей началъ, ее нужно всецѣло освободить отъ политики, какъ со стороны измѣнчивыхъ настроеній правительства, такъ и общественныхъ партій, какъ отъ политики либеральной, такъ и отъ политики реакціонной и отъ всякихъ другихъ цвѣтовъ и окрасокъ политики. Освобожденіе школы отъ политики не будетъ поставленіемъ школы внѣ государства, политика и государство не одно и то же. Школа будетъ оставаться въ предѣлахъ государственности, будетъ имѣтъ къ государству опредѣленныя отношенія, въ извѣстной мѣрѣ и степени будетъ зависѣть отъ него, но не будетъ зависѣть отъ непрерывныхъ колебаній политики, настроенія власть имущихъ лицъ, ихъ стремленія удержаться въ должности и т. п. Ни для кого не секретъ, что многія мѣры относительно школъ часто принимаются единственно потому, что проведеніемъ ихъ желательно кому-нибудь укрѣпить свое пошатнувшееся положеніе, снискать благоволеніе вліятельныхъ лицъ и круговъ, продвинуться вверхъ съ поддержкой сильной партіи и т. п., т. е. по соображеніямъ чисто личнымъ, ничего общаго съ педагогіей неимѣющимъ и даже антипедагогическимъ.

2. О самостоятельности школы и воспитанія. Школа и воспитаніе могутъ правильно развиваться только тогда, когда основы организаціи и развитія ихъ не внѣдрены въ нихъ совнѣ и не суть что-либо чуждое и стороннее имъ, а вытекаютъ изъ самого ихъ существа. Каждая вещь, каждое явленіе, каждое существо, каждая организація, натуральная или общественная, могутъ надлежащимъ образомъ жить и развиваться только подъ тѣмъ единственнымъ условіемъ, что они живутъ и дѣйствуютъ по законамъ, имъ свойственнымъ, выражающимъ ихъ природу, ихъ свойства, а не по стороннимъ внушеніямъ и указаніямъ. Въ настоящее время показалось бы смѣшнымъ требованіе, чтобы врачи лечили не такъ, какъ предписываетъ имъ лечить медицинская наука, и въ концѣ концовъ, какъ согласно съ свойствами человѣческаго организма, а какъ согласно, напримѣръ, ученію церкви или указанію государства; въ настоящее время каждый понимаетъ, что подобное требованіе есть нелѣпость. А вотъ въ настоящее время еще недостаточно усвоили, что ни государство, ни церковь не могутъ указывать, какъ учить и воспитывать, какъ организовывать школы и серьезное образованіе, не признаютъ, что правильно учить и воспитывать можно только согласно законамъ развитія человѣче-

скаго организма и человѣческаго общества. Каждый посмѣялся-бы и пожалѣлъ-бы, если-бы увидалъ, что чиновникъ учитъ священника, а священникъ чиновника его спеціальному дѣлу—бѣда вѣдь, коль сапоги начнетъ тачать пирожникъ, а пироги печи сапожникъ; — но никто не только не смѣется, видя, какъ чиновникъ и священникъ учатъ педагога его спеціальному дѣлу, но еще приговариваютъ: такъ и надо. Медиковъ безъ подготовки въ настоящее время почти совсѣмъ нѣтъ, а педагоговъ, точнѣе мнящихъ себя педагогами, сколько угодно. Въ обсужденіе и рѣшеніе педагогическихъ вопросовъ не суется только лѣнивый, каждый человѣкъ въ лѣтахъ, съ положеніемъ и особенно въ чинахъ безапеляціонно рѣшаетъ всевозможные педагогическіе вопросы, потому что онъ самъ когда-то и чему-то учился, самъ отецъ и воспитываетъ своихъ дѣтей, хотя и весьма плохо и неумѣло, какъ это обыкновенно бываетъ въ современныхъ семьяхъ. Что педагогія есть весьма сложное и трудное дѣло, что для обсужденія и рѣшенія педагогическихъ вопросовъ требуется весьма серьезная и разностороняя подготовка, никакъ не меньшая подготовки для врача, объ этомъ знать не хотятъ; мысль эта еще не проникла въ сознаніе общества. Но педагогъ, понимающій свое дѣло, скажетъ, что школа и воспитаніе могутъ развиваться правильно только тогда, когда они самостоятельны, т. е. когда основы для организаціи школъ и воспитанія заимствуются изъ законовъ жизни человѣческаго организма и человѣческаго общества, и когда за эту организацію примутся люди, серьезно и многосторонне подготовившіеся къ своему дѣлу, а не каждый желающій; границы же самостоятельности подлежатъ опредѣленію.

3. О неразрывной связи школы съ семьей и обществомъ. Воспитаніе и образованіе подрастающаго поколѣнія совершаются въ семейно-общественномъ союзѣ и школѣ. Трудно сказать, который изъ этихъ факторовъ глубже вліяетъ на складъ воспитывающихся. Во время ученья добрая половина существа учащагося принадлежитъ школѣ. Семья, общество и школа работаютъ непосредственно надъ созиданіемъ личности воспитываемаго, ихъ разъединеніе искусственно и вредно. Наоборотъ, нужно самымъ тѣснымъ образомъ связать дѣятельность этихъ факторовъ, упорядочить и организовать. Здѣсь не мѣсто обсуждать формы и виды указываемой организаціи, имѣется въ виду лишь строго принципіальная сторона дѣла; но семьи и общества должны находиться въ самой живой связи съ школой и просвѣщеніемъ, должны быть поставлены близко къ нимъ и имѣть законныя пути и возможность вліять на ихъ организацію. Для правильной постановки

педагогическо-школьнаго дѣла необходима въ извѣстныхъ предѣлахъ его децентрализація, призваніе къ дѣятельному участію въ народномъ просвѣщеніи мѣстныхъ силъ и организацій.

Безъ тщательнаго и серьезнаго обсужденія указанныхъ трехъ вопросовъ и осуществленія на дѣлѣ имѣющихъ выясниться свободы отъ измѣнчивой политики и самостоятельности школъ и воспитанія въ предѣлахъ, полагаемыхъ самымъ существомъ дѣла, и формъ совокупной и дружной дѣятельности школы съ семьей и обществомъ, при дѣятельномъ и благосклонномъ отношеніи къ развитію школъ и народнаго просвѣщенія какъ государства, такъ и церкви, этихъ могущественныхъ и культурныхъ по своей природѣ дѣятелей, — русская школа, русская педагогія, вообще русское просвѣщеніе не только процвѣтать, но и сносно существовать не могутъ, онѣ могутъ только влачить свое существованіе, находиться постоянно въ положеніи, подобномъ тому, въ какомъ находятся нынѣ. А нынѣшнее ихъ положеніе — незавидное во всѣхъ отношеніяхъ.

Окончаніе главы IX.

Что же сталось съ прежними школами дьячковъ и мастеровъ грамоты? Старинная свободная дьячковская школа постепенно замирала; ее тѣснили, стараясь замѣнить новой государственной, насильственной, она должна была прятаться. Но сначала старая школа боролась съ новой, добровольно не уступала ей своего мѣста. Когда начали вводить новое государственно-насильственное школьное ученіе, дѣятели старой школы продолжали свою работу. Смотритель нѣжинской городской (новой) школы доносилъ (въ 1789 году) своему начальству: „дьячковскія школы я всѣ осмотрѣлъ; въ оныхъ обучаютъ по старинному методу, славенскому букварю, часослову, псалтырю и писать. У соборнаго дьячка 30 учениковъ, у пономаря сей же церкви 7, ученицъ 5; у преображенскаго дьячка 8, у мѣщанина 16; у дьячихи 5, ученицъ 6; у богоявленскаго дьячка 22, у воздвиженскаго дьячка 11; у старовѣрскаго майстра 6, ученицъ 5“. Всего 121, вдвое болѣе, нежели сколько было учащихся въ государственномъ казенномъ училищѣ. Въ Ромнѣ, въ оффиціальной школѣ считалось 72 учащихся, а у частныхъ наставниковъ 80 изъ всѣхъ сословій: дворянъ, купцовъ, казаковъ и т. п. Сверхъ того, были школы при церквахъ. Обученьемъ дѣтей занимались два дьякона, одинъ корнетъ, одинъ казакъ въ званіи подьячаго, одна вдова казачка и другія лица. „Всѣ оные содержатели учатъ старинымъ, несходнымъ съ нашимъ, методомъ, по книгамъ, называемымъ: граматки (букварь церковной печати съ частью сокращеннаго катехизиса), часословы, псалтири и писать, безъ всякаго порядка въ ученіи, раздѣленія учениковъ на сорты по знаніямъ, и безъ малѣйшаго изъясненія уроковъ, отъ чего нѣкоторые изъ учениковъ ихъ, оканчивая псалтирь и продолжая писать, не разумѣютъ даже и тройныхъ складовъ, да и самые ихъ учители также искусны въ складахъ“ [1]).

[1]) Сухомлиновъ, Училища и народное образованіе въ Черниговской губерніи. Жур. Мин. Нар. Просв. 1864. Часть XXI. Январь.

Дьячковская школа была, конечно, школа не высокаго разбора, но она была тѣмъ люба, что была свободна, въ нее никто насильно не гналъ и не тащилъ, воинскія команды не ловили для нея учениковъ. Да и учила она дорогому, душеспасительному предмету—божественному писанію. Вслѣдствіе этого, „хотя взяты были дѣти отъ дьячковъ и приведены въ училище (въ казенное въ Нѣжинѣ), но пробыли тамъ одинъ день, а потомъ болѣе мѣсяца никто не являлся. Причиною тому дьячки, кои обучаютъ дѣтей по старому методу; родители же почитаютъ въ томъ только науку, что дѣти ихъ въ церквахъ могутъ читать псалтирь". Однако, какъ ни какъ, а пришлось итти на компромиссъ. Приказано было смотрителю, собравъ 45 дѣтей, „сочинить имъ при себѣ именной списокъ и прибить его въ классѣ на стѣнѣ, чтобы учитель могъ знать, кого нѣтъ, и настаивать на посѣщеніи школы учащимися предъ родителями и опекунами при содѣйствіи полиціи". Кромѣ того, приказывалось учить дѣтей въ училищѣ въ понедѣльникъ, вторникъ и среду до обѣда, въ четвергъ, пятницу и субботу учиться у дьячковъ по церковнымъ книгамъ и пѣнію по ирмологію.

Но такъ дѣло не могло итти, правительство не хотѣло частныхъ дьячковскихъ школъ и рѣшило ихъ совсѣмъ уничтожить, насадивъ исключительно государственныя школы. При Екатеринѣ II, послѣ введенія „саганской" системы народнаго образованія, частнымъ лицамъ было воспрещено производить обученіе, если они напередъ не изучили новаго метода въ главномъ народномъ училищѣ и не получили установленнаго свидѣтельства о дозволеніи открыть школу изъ приказа общественнаго призрѣнія, которому были подчинены всѣ народныя школы губерніи. Конечно, ни мастера грамоты, ни дьячки не могли удовлетворить этому требованію, не могли достать себѣ нужнаго свидѣтельства—и старыя свободныя дьячковскія школы должны были спрятаться, если не желали перейти отъ бытія къ небытію.

Въ 1790 году 4-го іюня тульскій губернаторъ Лопухинъ писалъ въ своемъ отношеніи къ епископу коломенскому Аѳанасію, что „изъ жительствующихъ въ г. Тулѣ священно-церковнослужителей, имѣющихъ домашнія училища, оказалось, по достовѣрной выправкѣ, 19, коимъ со внушеніемъ Высочайшаго объ училищахъ устава и объявлено было черезъ управу благочинія, дабы они согласились въ домашнихъ своихъ училищахъ обучать питомцевъ согласно съ Высочайшимъ постановленіемъ"; но изъ всѣхъ сему установленію послѣдовали только двое, а прочіе, какъ видно, „слѣдуя закоренѣлому въ нихъ

упрямству", отказались, „коимъ, равно и числу обучающихся у нихъ дѣтей, прилагая при семъ реестръ, покорно прошу ваше преосвященство къ таковому высокомонаршему устроенію приложить и со стороны вашей воспособленіе". Дѣло шло о томъ, чтобы частные учителя выдержали экзаменъ въ главномъ народномъ училищѣ и получили свидѣтельство отъ приказа общественнаго призрѣнія на преподаваніе. Изъ представленнаго списка видно, что въ 17 школахъ (двѣ подчинились распоряженію и не вошли въ реестръ) было 186 учащихся, которые по школамъ распредѣлялись такъ: по 2 учащихся было въ 2-хъ школахъ, 4 въ одной, по 5 въ 2-хъ, 7 въ одной, 8 въ одной, по 11 въ 4-хъ, по 13 въ 2-хъ, 15 въ одной, 20 въ одной, 21 въ одной и 27 въ одной [1]). Слѣдствіемъ изложеннаго ходатайства была посылка коломенской консисторіей въ тульское духовное правленіе указа о неимѣніи духовнымъ лицамъ отнынѣ въ домахъ своихъ школъ и, подъ неопустительнымъ въ противномъ случаѣ штрафомъ, обязательствѣ ихъ къ тому „наикрѣпчайшими подписками" [2]). По тѣмъ же причинамъ пятью годами ранѣе (въ 1785 г.) въ Петербургѣ были закрыты всѣ частныя русскія школы и одинъ

[1]) Владимірскій-Будановъ, Государство и народное образованіе. Жур. Мин. Нар. Просв. 1873. Сентябрь—Ноябрь.

[2]) Церковная школа 1885 г. № 1. Стр. 169. Замѣчательно, что правительственныя гоненія самобытной народной школы повторились въ XIX вѣкѣ и совпали съ новыми усиліями правительства просвѣтить русскій народъ. Какъ только дѣлаются шаги къ просвѣщенію народа, одновременно стараются уничтожить самобытное народное просвѣщеніе, требуя отъ учителей и учительницъ народныхъ школъ грамотности образовательнаго ценза наравнѣ съ заправскими учителями, болѣе или менѣе обезпеченными, и, за отсутствіемъ такого ценза, закрывая, хотя бы и слабые, но все же источники народнаго просвѣщенія. Вмѣстѣ съ мѣрами, принятыми правительствомъ о народномъ образованіи въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ прошлаго столѣтія и особенно съ времени изданія положенія о начальныхъ народныхъ училищахъ 25 мая 1874 года, было воздвигнуто гоненіе на домашнія школы различныхъ частныхъ добровольцевъ: учителей, учительницъ, дьячковъ, пономарей, черничекъ, какъ это было и въ концѣ XVIII вѣка; снова требовали отъ нихъ свидѣтельства на званіе учителя или учительницы начальнаго народнаго училища. Право на существованіе стали признавать лишь за училищами, которыя по своей организаціи подходили подъ положеніе, а самобытныя непатентованныя крестьянскія школы были признаны вредными, хотя онѣ существовали многіе вѣка и были источниками народнаго просвѣщенія, народными свѣточами, свѣтившими, правда, не особенно ярко. Министру народнаго просвѣщенія барону Николаи, въ его извѣстномъ циркулярѣ 14 февраля 1882 г., оказалось необходимымъ оффиціально разъяснить ревнителямъ казенно-министерскаго просвѣщенія, что отъ лицъ, занимающихся домашнимъ обученіемъ грамотѣ въ селахъ, не требуется учительскаго званія.

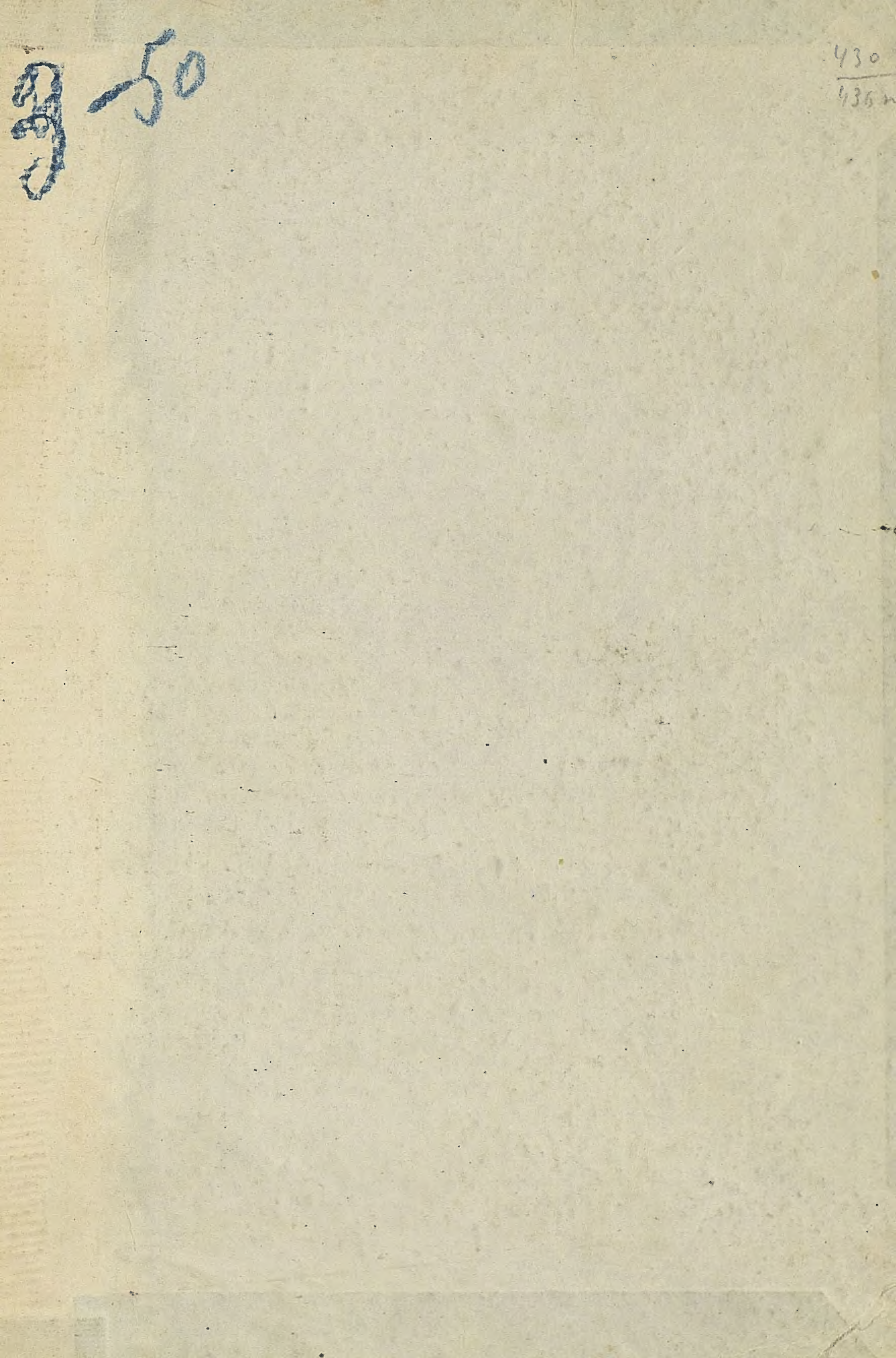
иностранный пансіонъ, а 30 иностранныхъ пансіоновъ и школъ оставлены подъ условіемъ введенія въ нихъ новыхъ методовъ ученія. Всѣмъ этимъ частнымъ школамъ и пансіонамъ правительство указывало къ исполненію необходимое требованіе: „единообразіе въ книгахъ и учебномъ способѣ, чтобы не воспослѣдовало ни въ учителяхъ, ни въ книгахъ какого разврата“ [1]).

---

[1]) При составленіи двухъ послѣднихъ главъ имѣлись въ виду, кромѣ указанныхъ въ текстѣ, еще слѣдующія сочиненія: А. Вороновъ, Историко-статистическое обозрѣніе учебныхъ заведеній Спб. учебнаго округа съ 1715 по 1828 годъ. Спб. 1849 г.; его же Ѳ. И. Янковичъ-де-Миріово; Д. Толстой, Взглядъ на учебную часть въ Россіи XVIII вѣка до 1782 года, 1883; его же, Городскія училища въ царствованіе Екатерины II, Спб. 1886; его же Академическій университетъ въ XVIII столѣтіи (1885 г.) и Академическая гимназія въ XVIII столѣтіи (1885 г.); Владимірскій-Будановъ, Государство и народное образованіе въ Россіи XVIII вѣка, часть I. Ярославль, 1874 г.; Стоюнинъ, Педагогическія сочиненія (гл. Развитіе педагогическихъ идей въ Россіи въ XVIII вѣкѣ); Довнаръ-Запольскій, Реформа общеобразовательной школы при Императрицѣ Екатеринѣ II. 1906 г.; Милюковъ, Очерки по исторіи культуры. Часть II, Спб. 1899. (очеркъ VII); Лихачева, Матеріалы для исторіи женскаго образованія въ Россіи. Первые два выпуска 1890 и 1893 годовъ (Спб.).

Находятся въ печати и готовятся:

Кл. Беумкеръ. Исторія средневѣковой философіи.
О. Вильманъ. Аристотель, какъ педагогъ.
В. Виндельбандъ. Очеркъ по исторіи новой философіи.
Фр. Іодль. Исторія этики.
" " Основы психологіи.
Эд. Клапаредъ. Психологія ребенка и экспериментальная педагогика.
Г. Лезеръ. Песталоцци.
А. Мессеръ. Введеніе въ гносеологію.
П. Наторпъ. Соціальная педагогика.
" " Философія и педагогика.
Р. Пенцигъ. Серьезные отвѣты на дѣтскіе вопросы.
В. Прейеръ. Душа ребенка.
Б. Христіансенъ. Философія искусства.
Т. Цигенъ. Гносеологія съ точки зрѣнія психо-физіологіи.
В. и Кл. Штернъ. Монографіи о душевномъ развитіи дѣтей.
Р. Шубертъ-Зольдернъ. Основы гносеологіи.
Р. Шульце. Лабораторія экспериментальной психологіи и педагогики.
Г. Эббингаусъ. Очеркъ психологіи.


3-50
430

